Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

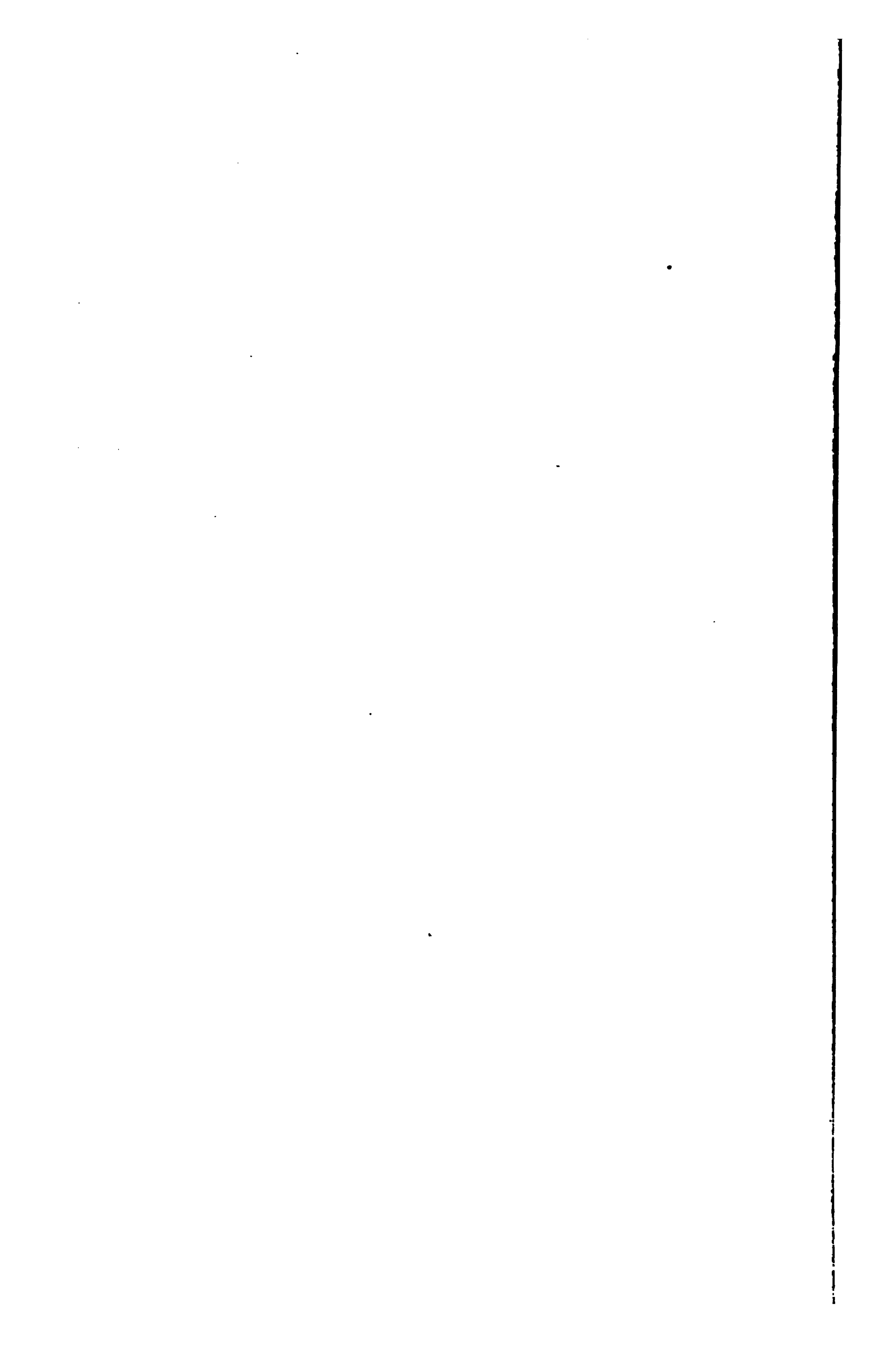
Conrad Rethwisch.

III. Jahrgang

1888.

Berlin 1889.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstraße 26.



Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

III. Jahrgang

1888.

Berlin 1889.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstraſse 26.

Vorwort.

Einem vielfach geäußerten Wunsche Folge gebend haben wir uns entschlossen, von diesem Jahrgang an auch die Religionslehre in den Kreis unserer Berichterstattung aufzunehmen. Es werden der Ausgabe dieses Bandes zwei Ergänzungshefte nachfolgen: *Evangelische Religionslehre,* bearbeitet von Professor *D.* L. Witte in Pforta, und *Katholische Religionslehre,* bearbeitet von Kurat und Religionslehrer J. N. Brunner in München. Die Form von Ergänzungsheften ist gewählt worden, weil die eigenartige Natur dieses Lehrgegenstandes den Berichterstatter nötigt, außer der in den anderen Berichten maßgebenden wissenschaftlichen und schulmännischen Erkenntnis auch die Lehre der beteiligten Kirche zur Norm für sein Urteil zu nehmen, und weil jeder Abnehmer der *Jahresberichte* freie Hand behalten soll, falls er nur den einen von den beiden verschiedenen Berichten über die christliche Religionslehre mitzubeziehen wünscht.

Noch durch einen anderen neuen Mitarbeiter ist Süddeutschland jetzt vertreten, durch Gymnasialrektor Dr. H. Bender in Ulm, der den Abschnitt *Schulgeschichte* übernommen hat.

Die Teilung in *A* und *B* hat aus Rücksichten der Drucklegung beibehalten werden müssen. — Vom nächsten Jahrgang an soll der Litteraturnachweis mit dem *Autorenverzeichnis* verschmolzen werden.

Sehr erwünscht wären den *Jahresberichten* neben den anderen Zusendungen, die in dankenswerter Reichhaltigkeit eingegangen sind, Aufzeichnungen, auch handschriftliche, über bestehende Schuleinrichtungen und den in den Lehrstunden thatsächlich eingehaltenen Gang des Unterrichts.

Der Herausgeber.

Inhaltsübersicht.

Abteilung A.

Das Gesamtleben der Schule.

I. Schulgeschichte

Gymnasialrektor Dr. Hermann Bender in Ulm.

II. Schulbetrieb

Oberlehrer Dr. Conrad Rethwisch in Berlin.

Anhang.

Gesundheitspflege

Professsor Dr. Carl Euler in Berlin.

Abteilung B.

Die einzelnen Lehrgegenstände.

I. Deutsch und Philosophische Propädeutik

Gymnasialdirektor Professor Dr. Richard Jonas in Krotoschin.

II. Latein

Oberlehrer Dr. Hermann Ziemer in Kolberg.

III. Griechisch

Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

IV. Französisch

Oberlehrer Dr. Hans Löschhorn in Berlin.

V. Englisch

Derselbe.

VI. Geschichte

Oberlehrer Dr. Emil Schmiele in Berlin.

VII. Geographie

Realgymnasiallehrer Dr. Oskar Bohn in Berlin.

VIII. Mathematik

Gymnasiallehrer Dr. Albrecht Thaer in Berlin.

IX. Naturwissenschaft

Professor Dr. Ernst Loew in Berlin (Allgemeines. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie). — Gymnasiallehrer Dr. Albrecht Thaer in Berlin (Physik).

Anmerkung. Zu den bisherigen, bei den allgemeinen Schulzeitschriften angewandten Abkürzungen ist hinzugekommen: Msch. = Mittelschule.

Abteilung A.

Das Gesamtleben der Schule



I.

Schulgeschichte

H. Bender.

---

1. Zur Geschichte der Schulverfassung.

Einen inhaltsreichen Sammelband bildet die *Festschrift zur Feier des 350 jährigen Bestehens des protestantischen Gymnasiums zu Strafsburg*[1]), deren erster Teil (392 S.) auf das Schulwesen sich bezieht. Den Reigen führt eine Abhandlung des Konrektors H. Veil *Zum Gedächtnis Joh. Sturms* (S. 1—132, auch in Separatabdruck erschienen). Das Wesentliche über St. ist ja freilich bekannt, doch werden hier einige Punkte eingehender ins Licht gestellt: so der Zusammenhang der Strafsburger Schule mit der von St. besuchten Schule der Brüder vom gemeinsamen Leben zu Lüttich, ein Punkt, der durch den Bericht des Zwickauer Rektors Petr. Plateanus noch deutlicher gemacht wird; freilich war die Sturmsche Schule umfassender und hatte höhere Ziele. Man wollte eigentlich eine Centralstätte der Wissenschaft für den freieren, von Wittenberg nicht unmittelbar abhängigen Protestantismus gründen und dachte sogar an die Berufung katholischer Professoren wie G. Contarini, Alciatus u. a., was aber u. a. an der Besoldungsfrage scheiterte. Ein wertvoller, ausführlicher Exkurs bespricht die allgemeinen historischen Voraussetzungen und Zusammenhänge der Sturmschen Gründungen, eigentlich eine Darlegung des vorsturmischen Humanismus überhaupt. Als besonderes Verdienst St.'s wird hervorgehoben, dafs er auch gegenüber der strengen Orthodoxie „das Banner des Humanismus hochhielt" und die Philologie nicht zur dienenden Magd der lutherischen Theologie werden liefs; mehr Gutes traute er eine Zeitlang den Jesuiten zu. Hinsichtlich der grofsen Frequenz wird bemerkt, dafs St. „in seinem Streben, den Grofsen gefällig zu sein, bisweilen weiter ging, als mit einer charaktervollen Haltung vereinbar war". Vollkommen zustimmen kann man der Beurteilung des gesamten Wirkens St.'s: natürlich stellt sich Verf. auf den objektiv historischen Standpunkt, demgemäfs dieses Wirken im Rahmen der Zeitverhältnisse aufgefafst und verstanden werden mufs, so einseitig es auch sein mochte. „Was einem Raumer Entsetzen erregt, hat im

---

1) Strafsburg, Heitz. X. 392 u. 291 S.

16. Jahrhundert den Ruhm der Strafsburger Schule begründet." Die Schrift wird von jedem, der diese Verhältnisse künftig behandelt, zu berücksichtigen sein als ein sorgfältiger, mit echt historischer Anschauung und das Ganze erfassendem Blick ausgearbeiteter Beitrag zur Geschichte des humanistischen Schulwesens. — Der 2. Aufsatz von K. Engel behandelt *das Gründungsjahr des Strafsb. Gymnas., 1538—39* (S. 133—142); es wird berichtet über die Vorbereitungen der Gründung, die Lehrer, Lehrplan, Kosten des Baues u. s. w. Unter den ersten Lehrern war vor der Ankunft Sturms der bedeutendste Dasypodius — Peter Hasenfufs, welche Namensform gegenüber andern Vermutungen festgestellt wird. — R. Reufs spricht ausführlich über *M.* Sam. Gloner, welcher 1622 Lehrer wurde und 1642 starb, kein hervorragender Mann, sondern vom Mittelschlag damaliger Pädagogen, fruchtbarer Dichter (beim Jubiläum 1638 verlas er ein Carmen saeculare in 1300 Versen, auch erhielt er einmal für seine Gedichte vom Rat 6 Rthlr. und eine höhere Stelle), stand in Korrespondenz u. a. mit J. Andreä und Moscherosch, dem er auch in der Korrektur und Herausgabe seiner Schriften an die Hand ging. Seine Gedichte (worunter auch deutsche) mögen mit Recht vergessen sein. — Einen interessanten Gegenstand behandelt C. Zwilling, *Die französische Sprache in Str. bis zu ihrer Aufnahme in den Lehrplan des prot. Gymn.* (S. 255—304). Eine französische Kirche und französische Privatschulen bestanden schon früh, der Unterricht wurde aber 1655 beschränkt. Indessen steigerte sich der Gebrauch der franz. Sprache besonders auch in den gebildeten Familien, so dafs die Einführung derselben in den Lehrplan schon 1604 beabsichtigt wurde, ohne dafs es jedoch zur Ausführung kam; auch 1681 wurde das Französische nur vorübergehend aufgenommen. 1738 wird die Erteilung unentgeltlichen Unterrichts durch einen besonders angestellten Lehrer vom Rat gefordert, aber die Schulkommission war nicht damit einverstanden, „weil es nur ad bene esse, aber nicht zum esse eines gymnasii gehört, in welchem vornehmlich solche Dinge zu lernen sind, die da proxime zur Gelehrsamkeit gehören". Erst 1751 erfolgte die förmliche Einführung in allen Klassen (aufser der untersten) mit wöchentlich 29 Stunden, aber bis 1808 wurde dieser Unterricht in deutscher Sprache erteilt: jetzt erst hielt man dafür, „dafs, wenn die franz. Sprachkenntnis möglichst gleichen Schritt mit der anderen Muttersprache halten sollte, es von nöten sei, einige Lektionen in franz. Sprache vorzutragen und die Schüler zum Sprechen eifrig anzuhalten". Also noch 1808 hiefs Deutsch die „andere Muttersprache". — *Zur Strafsb. Schulkomödie* spricht J. Crüger (S. 305—354). Für die schon bei der Gründung bestehende „Bettelkomödie" trat seit 1546 ausschliefslich die Schulkomödie ein, welche keine finanziellen Zwecke verfolgte; schon 1539 bei der Beziehung des Gymnasiums war der Lazarus redivivus von J. Sapidus aufgeführt worden. Doch erst seit 1557 wurden die Aufführungen regelmäfsig; 1582 bekam man eine steinerne Bühne. Die Stoffe sind die überall vorkommenden. Eingefügt ist das Leben des

G. Calaminus (Röhrich), welcher, zu Silberberg in Schlesien geboren, eine Zeitlang (bis 1578) Lehrer am Gymn. war und u. a. ein biblisches Stück Carmius s. Messias in praesepi in 405 Hexametern verfafste, von welchem ein Abdruck beigegeben ist. — A. Baehre beschreibt (S. 355 - 384) das Leben des Chr. Th. Walliser, welcher in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts namentlich Gesang und Musik leitete und auch vieles komponierte, auch ein Lehrbuch verfafste „Musica figuralis" 1611. Obwohl er nach einem Epigramm mehr als Orpheus und Arion war, wurde er doch 1634 entlassen und starb 1648 in bitterer Armut. — Die Gebäude des im J. 1860 abgebrannten, 1254—59 gebauten alten sowie des seit 1862 erbauten neuen Gymnasiums beschreibt unter Beifügung von zwei Abbildungen der Stiftsbaumeister E. Salomon (S. 385—393). — Übersichtlich ist die Geschichte des Gymnasiums behandelt in einer besonderen kleinen „Festgabe" von Konrektor H. Veil (16 S. mit 2 Abb.). Heute zählt es in 26 Klassen 712 Schüler mit 38 Lehrern.

Eine hübsche Sammlung bietet auch F. Koldewey in den *Beiträgen zur Kirchen- und Schulgeschichte des Herzogtums Braunschweig*. Von den 7 Aufsätzen gehören hierher besonders zwei, deren einer die Ritterakademie zu Wolfenbüttel, der andere das Pädagogium illustre zu Gandersheim behandelt. — Die RAk. zu Wolfenb. wurde 1687 von Herzog Anton Ulrich gegründet „zu gehöriger Education und Habilitierung" des Adels; sie hatte Professoren, Lektoren (sämtlich Franzosen) und Exercitienmeister, die Leitung aber hatte der adelige Oberhofmeister; der Unterricht war für praktische Zwecke berechnet und wurde in allen möglichen Fächern erteilt, aber da beim Eintritt kein Nachweis über Vorbildung verlangt wurde, da kein Kollegienzwang bestand, da die Vorbildung für das Hofleben viel Zeit in Anspruch nahm (selbst in der Kunst des Antichambrierens wurden die Zöglinge geübt), da auch finanzielle Schwierigkeiten nicht fehlten, so kann man sich nicht wundern, dafs die Anstalt trotz der nicht unbedeutenden Frequenz (über 200 deutsche Edelleute und 37 Engländer) kein rechtes Gedeihen hatte, sie wurde daher 1715 aufgelöst. Der Hauptfehler war die Ausschliefsung Nichtadeliger und das Überwiegen höfischer und ritterlicher Übungen, ein ernstliches Studium scheint kaum vorhanden gewesen zu sein. — Das Pädagogium ill. zu Gandersheim wurde 1571 eröffnet: es war nach dem Vorbild der württembergischen Schulen, also nach J. Sturm, eingerichtet, die Lehrordnung war im wesentlichen die Sturmsche und wie in den württemberg. Klosterschulen gab es „obligate" Freistellen für künftige Kirchen- und Schuldiener. Aus verschiedenen Gründen wurde die Anstalt 1574 nach Helmtädt verlegt als „fürstliche Juliusschule", aber schon 1576 in die alma ater Julia verwandelt. — Eine kürzere Skizze behandelt *Karl Lachmann nd die Stadt Braunschweig*, namentlich L.'s Schulbesuch unter dem ektor Heusinger bis zu seinem 16. Jahre, wo er die Universität bezog. [anches in seinem Wesen kann aus dieser frühesten Lebensperiode abge-

leitet werden, es zeigt sich schon die Festigkeit in den Sprachen neben Vernachlässigung von Mathematik und Naturwissenschaften.

Eine Reihe von Programmen beschäftigt sich ebenfalls mit der Geschichte des Schulwesens einzelner Städte oder Länder. Über den *Unterricht in den höheren Schulen Mecklenburgs im 18. Jahrhundert* handelt A. Rische (Ludwigslust, *RG.*). Eine Schilderung der damaligen Zustände geben die von Prof. Äpinus bevorworteten „Briefe über die Einrichtung des Schulwesens" 1759. Von dem damals herrschenden Mechanismus des Auswendiglernens hat man denn doch heutzutage keine Vorstellung mehr: im Gegenteil dürfte man bisweilen zu analytisch sein. Das Ziel des Unterrichts war eben die traditionelle formale Redefertigkeit, verba facere. Mit Recht bemerkt Verf., dafs erst im Gegensatz hierzu der vielgeschmähte Rationalismus der folgenden Zeit mit seiner Hervorhebung des „gesunden Menschenverstandes" richtig beurteilt werden kann. Allmählich wuchs das Interesse für Französisch, Deutsch, Geschichte; seit 1692 bediente man sich auch deutscher Lehrbücher. Die Notwendigkeit der Kenntnis der vaterländischen Geschichte wird betont: „es ist deren Einfalt bejammernswürdig, welche die Jugend in das alte Griechenland und römische Reich führen, daselbst alle Winkel zeigen, in ihrem eigenen Vaterlande aber nicht zu Hause sind". Neue Gesichtspunkte namentlich in der Methode treten seit 1760 auf, man nimmt deutlich den Einflufs von J. M. Gesner (nicht Gessner!) wahr; als das Ziel der sehr mannigfaltigen Lektüre der Klassiker gilt jetzt: „die Alten verstehen zu lernen, um durch Lesung derselben des Schülers Geschmack zu berichtigen, seine Beurteilungskraft aufzuwecken und zu üben, und ihn die mancherlei Sachen, die in den Schriften der Alten liegen, kennen zu lehren". Man liest 1767 Homer neben Älian, woraus übrigens zu ersehen ist, dafs man das Griechische mehr zu beachten anfängt. Das Latein hatte am Ende des Jahrhunderts nur noch ca. 24 Prozent der Unterrichtszeit, im J. 1886 33! Mit dem damaligen Lehrplan hätte man, meint Verf. am Ende seiner interessanten Darstellung, zur Einheitsschule gelangen können. Heutzutage scheint freilich der Weg zu derselben noch ziemlich weit zu sein, was vielleicht auch kein Schaden ist. — Nach Sachsen führt das Pr. des Wettiner Gymnasiums zu Dresden: *Das kursächsische Schulwesen beim (resp. vor dem) Erlafs der Schulordnung von 1580* von G. Müller. Während in den 3 Fürstenschulen, welche im ganzen eine grofse Stetigkeit bewiesen, nur die bisherige Ordnung gesetzlich fixiert wurde, kamen in die übrigen Schulen auch neue Vorschriften herein „durch Aufnahme der württembergischen Ordnung, Vorschriften, welche nicht aus heimischen Verhältnissen hervorwuchsen, sondern auf die bestehenden Verhältnis künstlich aufgepfropft sind" (wonach die Angaben von Paulsen S. 203 z modifizieren). Die Zahl der Lehrer in den kleineren Lateinschulen w verschieden, am meisten, nämlich 7, hatte die Nicolaischule zu Leipzi die Lehrer waren mitunter wenig gebildet, auch wohl zugleich Handwerke Bei weitem die meisten Stunden hatte natürlich das Latein, fast 4/5 d

Ganzen. Das Griechische erscheint mit 1—3 Stunden in den obersten Klassen. „Das Verbum in μι bildete den höchsten Triumph.“ In der Nicolaischule stehen 4 griechische Stunden neben 16 lateinischen; die „Methode“ war viel Auswendiglernen und Abhören. Die Zahl der Schüler war oft sehr grofs, in Zwickau einmal 400, aber das häufige Wandern der Schüler brachte viel Zuchtlosigkeit mit sich. Die Besoldung war unzureichend wie fast immer. Im ganzen herrschte grofse Verschiedenheit der Einrichtungen, weshalb die SchO. von 1580 mehrfach die Feststellung einheitlicher Grundlagen in Kirche und Schule als ihre Aufgabe bezeichnet.

Die Festschrift zur Feier des 150jährigen Bestehens des kgl. Christianeums zu Altona von Dir. G. Hefs giebt einen Abrifs der Geschichte der Anstalt, welche 1738 von König Christian VI. gegründet wurde. Man unterschied eine Vorschule, ein paedagogium und ein gymnasium academicum, welches letztere — es erinnert an Sturm — noch die Anfänge des akadem. Studiums enthielt, 1750 aber vom paed. getrennt wurde. In diesem Gymnasium waren alle Fakultäten vertreten; auch durften die Studiosi einen Degen tragen, jedoch denselben nicht ziehen. Die leges waren streng, wurden aber wenig gehalten. Die künftigen kgl. Beamten mufsten 1—2 Jahre hier studieren, bis zum Übergang der Universität Kiel an Dänemark 1768. Von Interesse ist einmal, dafs, freilich nur 1744—50, mit der Anstalt „in offenbarer Nachahmung des von A. H. Francke gegebenen Beispiels“ ein Seminarium candidatorum ministerii Eccl. et Scholastici verbunden war und dafs 1761—71 Basedow als Professor der Moral hier angestellt war. Er las „über praktische Moral“, auch wohl über Haller und Pope; seine pädagogischen Gedanken haben sich namentlich in Altona ausgestaltet, wo er auch sein Elementarbuch herausgab. 1770 hörten die akademischen Vorlesungen auf. Bis 1776 war Ehlers Rektor, Campes Mitarbeiter am Revisionswerk. Manche Übelstände hatten ihren Grund in dem bis 1794 jährlichen Wechsel des Rektorats. Seit 1828 bestand der „Altonaer Wissenschaftliche Verein“, welchem 1836 auch Th. Mommsen angehörte. 1844 erfolgte die Umwandlung in ein regelrechtes Gymnasium, welches 1866 an Preufsen überging. — Aktenstücke zur Geschichte der früheren lat. Schule zu Itzehoe werden von Prof. Seitz mitgeteilt. Diese Schule wird schon 1419 erwähnt und wurde im Anfang des 17. Jahrh. neu organisiert. Die delineatio lectionum von 1620 enthält die damals üblichen Fächer, doch — neben Frischlins Komödien — auch Horaz sowie an einem Wochentag Arithmetik. Aus allem möglichen „Geldt“ zusammengesetzt, doch unter dem Motto: onus et labor, honos et splendor, sind die Gehalte der Lehrer. — Über das Martineum zu Halberstadt werden statistische Mitteilungen gegeben von Dir. Hubatsch. Die Anstalt ist nach verschiedenen Wandlungen seit 1863 eine Realschule I. O. resp. Realgymnasium. Von einigem allgemeinen Interesse ist die Bewegung der Frequenz im Vergleich mit der des Domgymnasiums: 1863 229 gegen 289 Schüler, 1875 556 (höchste Frequenz) gegen 344, 1887 224 gegen 344. Also: das Realgymnasium

nimmt seit 1875 stetig ab, das Domgymnasium hat seit 1875 über 300 Schüler, die 1882 aus der Gewerbschule hervorgegangene Oberrealschule nimmt stetig zu. Es scheint hierin ein Mafsstab für die Bewegung der Frequenz im allgemeinen zu liegen. — Von allgemeinem Interesse, in gewisser Beziehung von fast typischem Charakter ist die Entwicklung des Realgymnasiums zu Düsseldorf, welche Rothert in der *Festschrift zur 50jährigen Gedenkfeier* darlegt. Die Anstalt begann 1838 als Realschule, nahm aber, entgegen dem ursprünglichen Zweck, ihre Richtung nicht nach der gewerblichen, sondern nach der humanistischen Seite, wozu auch der Umstand beitrug, dafs die Zahl der Schüler aus wohlhabenderen evangelischen Familien allmählich auf 75 Proz. stieg. Der Gründer der Anstalt war der Rektor Heinen, gest. 1870. Im Jahre 1860 wurde die Anstalt zu einer Realschule I. O. erhoben, während Direktor Ostendorf (seit 1872) zu einer Realschule im ursprünglichen Sinn zurückkehren wollte und überhaupt seine bekannten Pläne durchzuführen suchte, welche aber hier mit ihm (1877) zu Grabe gingen. Sein Nachfolger Böttcher (bis 1882) war Anhänger der Einheitsschule, was aber keine weiteren Folgen hatte, vielmehr wurden unter dem Dir. Kirchner Gymnasialklassen errichtet, welche mehr und mehr sich breit machten, so dafs jetzt „das Gymnasium die Hauptanstalt bildet, während die Realklassen ihrer Frequenz nach als durch das Gymnasium gestützte Parallelklassen anzusehen sein möchten“. So ist hier in einer doch überwiegend industriellen Stadt das humanistische Prinzip mehr und mehr durchgedrungen und es dürfte nur die Frage sein, wie weit die Berechtigungen dabei mitgewirkt haben. — Einen Gegensatz zu dieser steten Fortentwicklung bildet die Geschichte des kath. Gymnasiums an Marzellen zu Köln, welche von Dir. Milz weiter vorgeführt wird (vgl. *Jb.* I S. 16). Die Anstalt wurde von den Jesuiten nach ihren sattsam bekannten Grundsätzen geleitet; hervorgehoben mag werden, dafs derselbe Lehrer seine Klasse von unten bis zum Abschlufs des Gymnasiums behielt. Ein neues Theater wurde für die pompösen Aufführungen 1700 eröffnet. Das Festhalten an der Tradition trotz allen Anforderungen der Zeit wurde unterstützt von der Unbeweglichkeit des Magistrats. Infolge der Aufhebung des Jesuitenordens wurde auch die Anstalt aufgehoben, das Vermögen fiel zum Teil der Stadt zu, welche aber für einen zeitgemäfsen Ersatz nichts that, zum Teil dem Erzbischof-Kurfürsten Max Friedrich, welcher mit diesem seinem Anteil an dem Jesuitenvermögen 1784 die der Aufklärung geweihte Universität Bonn gründete.

Beiträge zur Geschichte der fürstlichen Schule zu Dessau für die Zeit von 1536—1628 giebt Dir. Suhle. Die Einrichtung unterschied sich nicht wesentlich von der allgemein üblichen, welcher auch der 1625 gegebene Lehrplan entspricht. — In das Schulleben der früheren Zeit führen hinein die *Mitteilungen aus dem Leben der Schule in alter und neuer Zeit, betr. Schulfestlichkeiten, Ergötzlichkeiten u. s. w.* von Dir. Schmieder zu Schleusingen. Die öffentlichen Akte waren: Reden und

Disputationen, oft ziemlich viele in einem Jahr; über ihr allmähliches Abkommen wird 1777 geklagt: sie werden nicht mehr verlangt und machen zu grofse Kosten. Ferner Festtage wie das Gregoriusfest mit Umzug eines „Bischofs“, 1661 wegen Unfugs verboten, welchem Schicksal auch die Weihnachtskomödie anheimfiel; endlich dramatische Aufführungen, die bis gegen Ende des vorigen Jahrhunderts dauerten. Neben antiken Stücken wurden auch z. B. Molières Geizhals, Lessings Juden und Sara Sampson aufgeführt. Jetzt beschränkt man sich auf musikalische und dramatische Aufführungen ad libitum, von den früheren Ergötzlichkeiten möchte Dir. Schmieder am wenigsten den ganz verschwundenen Martiniball erneuern, welcher auch das Bacchusfest genannt wurde. — Über das frühere Schulwesen zu Havelberg spricht Rektor John. Schon vor der Reformation bestand eine Realschule, aber — auffallend am Sitz eines Bischofs — keine Domschule. Die neue Schulordnung von 1746 zeigt deutlich den Einflufs von Halle: die Grammatik ist deutsch geschrieben, für die nicht zum Studium bestimmten Schüler werden allerlei praktische und realistische Fächer angeordnet wie Briefschreiben, deutscher Stylus, Arithmetik u. s. w. Im Anfang des 19. Jahrhunderts wurde „die Richtung auf die Sprachen“ völlig aufgegeben, erst 1880 wurde wieder eine höhere Schule errichtet. Aus den leges des vorigen Jahrhunderts mag erwähnt werden, dafs es keinem Schüler verstattet war, mit einem Stock in der Schule zu erscheinen, dagegen der im allgemeinen verpönte Degen mitgebracht werden durfte, wenn „Eltern honoratioris conditionis es ihren in etwas erwachsenen Söhnen erlaubten“. — Den Bericht über das „alte Gymnasium“ in Jena setzt Dir. Richter fort (s. *Jb.* II S. A 19). Die Anstalt blieb in der Hauptsache in dem Geleise des alten starren Formalismus, an welchem auch, wie es scheint, das Auftreten von Ratke und Cormenius nichts wesentlich änderte, eine Visitation von 1678 findet den Zustand sehr unbefriedigend, aber die Klagen gehen fort, noch 1693 fehlt es an Rechenunterricht. Bemerkt mag werden, dafs schon 1676 ein Bewerber um das Rektorat, A. Rose aus Querfurt, sich als Student der Philologie bezeichnet. 1784 wurde die Verwandlung in eine Trivial- oder eigentliche Bürgerschule verlangt. Zwar erhob sich die Bürgerschaft dagegen wegen der vielen Genies, welche bisher Jena geliefert, gleichwohl ist die Umwandlung 1797 bereits durchgeführt. Erst 1876 wurde das neue Gymnasium wieder eröffnet. Dafs das Vorurteil gegen das Handwerk auch früher das zuviele Studieren unterstützte, mag man daraus entnehmen, dafs gegen jene Umwandlung geltend gemacht wurde: Mancher werde seinen Sohn, den er vielleicht bei der Fortdauer der alten Schule als grofsen Geist in vollen Ehren erblickt hätte, als einen elenden Handwerker ohne Brot und Nahrung herumziehen sehen! — Den *Regesten zur Geschichte des Gymnasiums zu Weimar* von O. Francke mögen folgende Notizen entnommen werden. 1345 wird zuerst ein dem Deutschorden angehöriger Schulmeister erwähnt. Das Griechische findet sich schon in der Schulordnung des Kurfürsten Johann Friedrich. 1712 wurde vom Herzog

die Stadt- und Landschule in ein „Gymnasium“ (Wilhelm-Ernestinisches) verwandelt. 1715—29 war J. M. Gesner als Lehrer an der Anstalt thätig. Eine neue SchO. wurde 1733 erlassen, nach welcher das Griechische ernstlich betrieben werden sollte, auch wurden besondere Lehrer für Mathematik und Französisch, übrigens auch für Musik, Tanzen und Fechten angestellt. 1787 wurde der von Herder verfaſste Lehrplan eingeführt. Als Hauptgesichtspunkt bezeichnete H. „die Ersetzung des einseitig Berufsmäſsigen durch das allgemein Menschliche“; überhaupt erhellt aus diesen Regesten die vielseitige, auch auf das Ökonomische sich erstreckende Wirksamkeit Herders. Das erste Abiturientenexamen fand 1826 statt; schon 1846 wurde über den allzugroſsen Zudrang zum Gymnasium — „wegen des beklagenswerten Mangels einer Realschule“ — geklagt. — Weniger allgemeines Interesse bieten die die Geschichte der Anstalten betreffenden Programme des Gymnasiums zu Bensheim von H. Dinges für die Zeit 1831—86, des Realgymnasiums zu Elbing von Dir. Brunnemann, des RG. zu Wasselnheim von Dir. Wirth u. a. Dagegen mag es für frühere Schüler der Anstalt, aber auch für andere anziehend sein, in dem von Dir. Leimbach zusammengestellten Album der Schüler (I u. II) des Progymnasiums, der R.Sch. I. O., des R.Gymnas. und des Gymnasiums Goslar zu blättern. Die Namen von über 1000 Schülern bis zum Jahr 1840 rückwärts mit (soweit zu ermitteln) biographischen Notizen sind hier zusammengestellt. Es ist interessant zu erfahren, was alles aus diesen Schülern geworden ist. Wie hübsch, wenn einer berichtet: „bis jetzt 10 Kinder“. Die Zusammenstellung hat dem Verf. gewiſs unendlich viel Mühe gekostet, es werdens ihm wenige Direktoren nachzumachen versuchen.

Der VI. Band der *Monumenta Germaniae Paedagogica* enthält den ersten Teil der Siebenbürgisch-sächsischen Schulordnungen, herausgegeben von Dr. F. Teutsch,[2] Prof. in Hermannstadt, und zwar umfaſst diese Veröffentlichung die Periode von 1543 bis 1778. In einer historisch-kritischen Einleitung giebt der Herausgeber Erläuterungen zu den einzelnen Urkunden, welche die Stelle einer zusammenhängenden Darstellung vertreten. Die siebenbürg. Schulen waren von Anfang an nicht, wie sonst gewöhnlich, Kloster-, sondern Gemeindeschulen, die aber in enger Verbindung mit der Kirche standen. Die erste eigentliche Schulordnung und zwar zunächst für Kronstadt ist verfaſst von Joh. Honterus (1498—1549), welcher auch eine Kirchenordnung aufstellte und so für Siebenbürgen „Luther und Melanchthon zugleich“ war; auch schrieb er eine Anzahl von Lehrbüchern. Die leges dieser Sch.O. (welche auch bei Vormbaum Bd. II sich findet) schlieſsen sich an die von Seb. Heyden in Nürnberg 1530 gegebenen an. In derselben sind auch Arithmetik und Geographie aufgeführt und dem Griechischen 6 Stunden zugewiesen. Die Wahl von magistratus (rex, censores u. s. w.) in comitiis studiosorum wird von T.

---

2) Berlin, Hofmann & Co. CXXXVIII. 416 S.

nicht sowohl auf das bekannte Vorbild Trotzendorfs, als auf die überhaupt in der Nation herrschende demokratische Richtung zurückgeführt; letztere zeigt sich auch darin, dafs neben der „geistlichen Universität", der Synode, auch die „weltliche Universität" d. h. die Volksvertretung einen lebhaften Anteil an den Schulsachen bethätigt. Der Einflufs J. Sturms ist deutlich zu erkennen in der Sch.O. von Hermannstadt 1598, welche bis 1758 in Geltung war; doch sind auch Geschichte und Mathematik aufgenommen, — sowie in der Sch.O. von Schäsburg 1620, für welche die bestimmte Trennung der Klassen und Pensa charakteristisch ist. Allmählich läfst sich auch der Einflufs des A. Comenius wahrnehmen, namentlich in der von Marcus Fronius eingeführten Ordnung für Kronstadt (consilium de schola um 1704). Man war mit den bisherigen (Sturmschen) Einrichtungen nicht mehr zufrieden, vita und usus werden hervorgehoben, „falluntur qui eruditionem latinitate metiuntur, discenda lingua vernacula praecipue", die Realien werden allmählich mehr betont. Bezeichnend ist, dafs Methodus das caput genannt wird. Im J. 1724 wird auch schon ein lateinisches Maturitätsexamen verlangt. Der — in Deutschland an Gesner sich anschliefsende — Kampf gegen mechanisches Auswendiglernen tritt auch hier auf, doch ohne dafs Gesner genannt wird. Von Bedeutung sind ferner die Einflüsse der Franckeschen Schule in Halle, welche deutlich hervortreten in der Hermannstädter Sch.O. von 1756 und anderen ihr nachgebildeten. Es erscheinen hier nicht blofs Lehrbücher von Freyer, Freylinghaus u. a., sondern es findet sich auch die weitgehende Anhäufung von Fächern, wie sie in Halle bestand, namentlich auch von realistischen; doch wird das Lateinsprechen im Gymnasium noch verlangt. Eine Beschränkung der klass. Sprachen zeigt sich dagegen in Kronstadt 1768. Ein gewisser Rückgang scheint damals eingetreten zu sein; es wird insbesondere auch über die kärgliche Bezahlung der Lehrer geklagt, der gegenüber die idealen Momente („Hoheit des Berufs" u. dgl.) geltend gemacht werden. Übrigens fehlte es bei dem Eindringen der Franckeschen Richtung auch nicht an Opposition gegen den Pietismus. Die Errichtung einer Universität zu Hermannstadt wufste der katholische Bischof zu vereiteln; auch hatten die Evangelischen einen steten Kampf um das Recht, deutsche Universitäten zu besuchen, zu bestehen. Dieser Punkt wie überhaupt die ganze Entwicklung zeigt, wie das siebenbürg. Schulwesen Hand in Hand ging mit dem deutschen, wie denn auch viele Lehrer in Deutschland ihre Bildung holten, doch so, dafs auch manche Besonderheiten sich erhielten; dem jesuitischen Andrang gab man sich nicht gefangen, was um so wichtiger war, als die Schule in der engsten Verbindung mit der Kirche stand. So enthält diese Schulgeschichte auch einen wesentlichen Beitrag zur Geschichte des nationalen Wesens und Bewufstseins der Deutschen in Siebenbürgen.

Nachrichten über Schulzustände Nichtdeutscher enthält u. a. die *Revue internationale de l'Enseignement* (Paris) 1888 No. 8—9. Spanien schreitet entschieden fort: jadis les Espagnols avaient la fierté du courage,

sagt der Ref., Prof. Mareca in Agen, maintenant ils veulent y ajouter celle du savoir. Die institutos de segunda ensennanza, Gymnasien und Realschulen, finden sich in jeder gröfseren Stadt. Die ersteren haben 5 Jahreskurse, fremde Sprachen sind Latein, sodann nach Wahl Französisch, Englisch, Italienisch, Deutsch, Arabisch; aufserdem lehrt man viel Naturwissenschaft, Mathematik, Rhetorik und Poetik, Philosophie, Moral, Geographie und Geschichte, Hygieine und Agrikultur. Man sieht — und der Ref. selbst giebt das zu —, dafs das klassische Element ziemlich schwach vertreten ist, das Griechische wird nicht aufgeführt. Um ein genügendes Urteil darüber zu haben, ob wirklich la culture nationale occupe un bon rang dans le mouvement intellectuel du monde moderne, müfste man doch noch genauere Angaben haben, namentlich wie viel denn eigentlich bei den Baccalaureat-Prüfungen (= Abit.Ex.) verlangt wird und ob nicht manches mehr nur auf dem Papier steht; dafs ein Fortschritt stattfindet, soll nicht bezweifelt werden. — Auch Ungarn (s. *Jb.* II S. A 23) ist im Fortschritt begriffen (Minister Trefort ist seitdem verstorben). Im ganzen giebt es 150 Gymnasien und 28 Realschulen; übrigens ist die Umwandlung einiger Realschulen in Gymnasien vorbereitet. Es scheint aber, dafs auch in den letzteren mehr Wert auf die Realien gelegt wird. Ein glückliches Land ist Ungarn jedenfalls insofern, als „in Beziehung auf Moral und Disziplin die Schulen nichts zu wünschen übrig lassen!“ — Im Kanton Waadt wird die Frage diskutiert über ein „raccordement“ der Volks- und Sekundärschulen, womit die Forderung zusammenhängt, dafs der Anfang des Latein ins zwölfte Lebensjahr gelegt werden solle anstatt ins zehnte. Die Lehrer der Sekundärschulen wollen die bisherige Ordnung beibehalten, wonach das Französische im 9., das Latein. im 10., Deutsch im 11. und Griechisch im 12. Jahr beginnt und protestieren überhaupt gegen eine innere Verbindung mit der Volksschule. Die Frage wird wohl auch zu ihren Gunsten entschieden werden. — Eine wieder vorgelegte Etude sur l’éducation chez les Romains von Egger, welche dieser als Doktordissertation im J. 1833 verfafst hat, enthält, wie sich im Grunde von selber versteht, nichts Neues.

Eine nach den Akten ausgearbeitete Abhandlung von H. Fischer in der *Ztschr. f. d. Gymnasialwesen* S. 1—43 enthält eine Geschichte des kgl. pädagogischen Seminars in Berlin. Dieses wurde organisiert nach einem Entwurf von Gedike, welcher auch der erste Direktor war 1787—1803, es sollte eine „pépinière von Schullehrern für gelehrte Schulen“ sein. Die Ausbildung der Seminaristen sollte vorherrschend eine praktisch-pädagogische sein. Im Gegensatz zur heutigen Spezialisierung heifst es: „es wird erwartet, dafs keiner irgend einem Fach mit so ausschliefsender Vorliebe alle seine Zeit und Kräfte widme, dafs er darüber alle anderweitigen, einem überall brauchbaren Schulmann nötigen gelehrten Kenntnisse versäume“. Das Seminar war anfänglich mit dem Friedrich-Werderschen, hernach mit dem damals vereinigten Köllnischen und Berlinischen (Graues Kloster) Gymnasium verbunden, erst seit 1812 wurden

die Seminaristen an sämtlichen Gymnasien verwendet. Unter Dir. Bellermann (1804—12) erfolgte 1807 eine neue Instruktion, übrigens ohne wesentliche Änderung. Bezeichnend für die patriarchalisch-bureaukratische Behandlung heifst es: der Direktor, welcher keine besondere Remuneration erhielt, werde „seinen süfsesten Lohn in dem vielen Guten finden“, welches er stiften könne. Der Übergang zu einer mehr wissenschaftlichen Ausbildung wurde vorbereitet unter dem (nunmehr vom Gymnasium getrennten) Direktorium Solger's 1812—19; unter Böckh (1819—67) trat sodann das pädagogische Moment entschieden zurück, was auch später der Fall war. Die auf Böckh folgenden Direktoren waren Bonitz 1867—75, Kiefsling bis 1879, Klix und Fürstenau gemeinsam bis 1882, seitdem Franz Kern. Die noch jetzt geltende Instruktion wurde unter Bonitz 1869 erlassen. Verf. bemerkt am Schlufs, der Einsichtige werde trotz der chronikartigen Darstellung über die an ein wirklich pädagogisches Seminar zu stellenden Forderungen sich ein Urteil bilden können.

Von O. Steinel neu herausgegeben ist der *Wismayersche Lehrplan*[3]) als Beispiel einer wirklich ins Leben getretenen allgemeinen Mittelschule an Stelle von humanistischem Gymnasium, Realgymnasium und Realschule. Dieser Lehrplan erschien für Bayern im J. 1804. Der Knabe ist zuerst Elementarschüler vom 6.—9. Lebensjahr, wird vom 9.—12. Jahr Realschüler, ist vom 12.—15. Gymnasiast, vom 15.—18. Lyceist, worauf er zur Universität abgehen kann. Hierdurch soll die Spaltung der Anstalten aufgehoben sein, alle Schüler haben den gleichen Kurs durchzumachen. Was die Fächer betrifft, so wird z. B. im 2. Triennalkurs (9.—12. Jahr) getrieben: Religions- und Sittenlehre, deutsche und lateinische Sprachlehre (letztere in 2 Jahren in je 2! und 7 Stunden), Geschichte und Geographie, Naturgeschichte und Technologie, Naturlehre, Arithmetik und Mefskunst, Zeichnen und Musik, zusammen 19 Wochenstunden; im 3. Kurs: lateinische (zus. 13 Stunden) und griechische (zus. 8 St.) Sprache, Altertums-, Völker- und Menschenkunde, Geschichte und Geographie, Naturlehre, Naturgeschichte und Technologie, Rechnungs- und Mefskunst, dabei praktische Geometrie auf Morgen- und Abendspaziergängen. Man erkennt leicht, dafs es dem Unterricht an einem Centrum fehlte, der Plan war ein Produkt polymathischer Aufklärung und wurde schon 1808 wieder aufgegeben; an seine Stelle trat der diametral entgegengesetzte, streng humanistische Niethammersche Plan, welcher aber auch nie vollständig ins Leben getreten ist.

2. Zur Geschichte der Schulwissenschaft.

In 5. Auflage ist erschienen der 2. Teil von Schumanns *Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten*, lie Geschichte der Päd. enthaltend. Das Buch fafst, wie der Titel zeigt,

3) Würzburg, Stuber.

besonders die Zwecke der Volksschule ins Auge, zumal für die neueste Zeit, enthält aber, namentlich in den Auszügen, manches, was auch für den höheren Unterricht sich verwerten läfst; nicht eine Darbietung von Neuem, sondern eine übersichtliche Zusammenfassung des Notwendigen, mit reichen bibliographischen Notizen.

Unter den pädagogischen Männern der früheren Zeit mag Dr. Luther den Reigen führen. Seine *pädagog. Schriften und Äufserungen* sind gesammelt von H. Keferstein (Langensalza, Beyer, 28. Bd. der päd. Bibl. von Mann). Eine umfangreiche Einleitung behandelt: L.'s Verhältnis zu Ehe und häuslichem Leben, — Ideen über Staat, Volk und soziales Leben, — Stellung zu Kunst und Wissenschaft, — religiös-sittlicher Standpunkt, — spez. pädagogische Bedeutung, — päd. Standpunkt. Es ist natürlich kein abgerundetes System, nicht streng geschlossen, aber eine Fülle von fruchtbaren Gedanken und packenden Sprüchen, in nuce die Quintessenz dessen, was — ohne spezielle Beziehung auf bestimmte Schüler — immer Grundlage und Kern der Erziehung und Unterweisung bilden wird. Zu bemerken ist, wie L. im Gegensatz zu einer einseitig formalen Richtung (Sturm u. a.) die historische Bildung hervorhebt und die Gestaltung des Unterrichtswesens mit dem Altertum, wozu bei ihm aber auch Israel gehört, in Verbindung bringt. Jedenfalls kann man sich leicht überzeugen, dafs nicht Luther an einem Verfall der Schule und der Studien schuld war. „Der Teufel merkt den Braten wohl, dafs sein Reich gemindert werden müsse, wenn die Geistesbildung gedeiht" ist deutlich genug. — Nur zum Teil gehört hierher *Luther und Hutten, eine historische Studie über das Verhältnis L.'s zum Humanismus 1518—20* von C. Werckshagen.[4]) Es scheint, dafs Hutten und seinem Humanismus ein zu weit gehender Einflufs auf L. zugeschrieben wird; gerade das nationalpolitische Element war für L. keineswegs die Hauptsache und wenn auch Anschauungen und Äufserungen L.'s sich vielfach mit denen von Hutten berühren, so geht man zu weit, wenn man darauf sofort eine Beeinflussung L.'s durch H. gründen will, wie denn Verf. auch nur zu viel mit blofsen Möglichkeiten und hypothetischen Annahmen operieren mufs. — Von Val. Trotzendorf handelt eine Festschrift zur Feier des 400jährigen Geburtstags T.'s, 14. Febr., von L. Sturm (Goldberg, Obst, 104 S.). Der Verf. sagt im Vorwort, dafs er „die Forschungen von Löschke in der ausgiebigsten Weise benutzt habe" und dafs „vieles" wörtlich nach ihm sei. In der That ist die Schrift zum weitaus gröfsten Teil ein wörtlicher Abdruck der bekannten Schrift von K. J. Löschke vom J. 1856, und da letztere vergriffen ist, so leistet diese Festschrift den Dienst einer neuen Ausgabe. Was sonst hinzugefügt ist, namentlich über die spätere Geschichte der Goldberger Schule, geht den alten Trotzendorf eigentlich nichts an. Von einigem Interesse ist ein längeres Gedicht, in welchem der

4) Wittenberg, Herrosé. 94 S.

Kantor Borrmann 1757 über das Verhältnis seiner Einnahmen zu seinen Ausgaben sich expektoriert, natürlich mit sehr betrübendem Resultat.

Auf A. Comenius bezieht sich eine Abhandlung *Comenius, ein Systematiker in der Pädagogik* von W. Müller (in Rein, *pädagog. Studien NF.* I). Die Resultate der Untersuchung sind: die Teleologie des Com. genügt im grofsen und ganzen den Anforderungen an ein System. 1. Sie ist ziemlich vollständig; 2. eine höhere Einheit, allerdings keine strenge, hat Com. gefunden; 3. das Urteil über die Berechtigung seiner Methode fällt nicht allzu ungünstig aus. — Hiermit ist denn freilich nicht zu viel gesagt, aber man mufs eben auch die Forderungen nicht zu hoch spannen und nicht vom heutigen Standpunkt aus postulieren, was in einer früheren Zeit noch nicht möglich war. Es gäbe wohl wenige Systeme, wenn man schlechthin Totalität der Erkenntnisse und nur wirkliche, keine fingierten Kenntnisse verlangte: was würde aus den grofsen philosophischen Systemen? Auch Herbart könnte dabei schwerlich bestehen. Verf. tadelt z. B., dafs bei C. „die alte Vorstellungsweise der Seelenvermögen zu Grunde liege, welche bis heute noch lebt trotz der Kritik Herbarts!“ — ja es wird trotz Herbart auch noch anderes fortleben und merkwürdig bleibt doch, dafs diese Seelenvermögen „mit ein bifschen andern Worten“ doch immer wieder aufleben. Auch dürfte man wohl daran thun, die Herbartsche Lehre von der Individualität der Anschauung des Com. von der keimartigen Entwicklung weniger entschieden gegenüberzustellen: beides hat ja ein gewisses Recht. — In derselben Sammlung wie die oben besprochene Schrift von Keferstein über Luther ist erschienen (Bd. 27): des Joh. Am. Comenius „*Schola Ludus*“, d. i. die Schule als Spiel, ins Deutsche übers. von W. Bötticher. Diese Schrift ist weniger bekannt. R. v. Raumer führt sie an als eine „Janua reserata in dialogischer Form“. Es ist aber vielmehr eine dramatisierte Didaktika und ein Orbis Pictus; und zwar zerfällt „diese der Sprachenpforte dramatische Darstellung“ in 8 Teile, welche handeln: von den Dingen der grofsen Welt, die von der Natur erzeugt werden, — von Menschen, — von den künstlichen Dingen, — von der niederen Schule, — von der hohen Schule, — von der moralischen Seite des Menschenlebens, — von den Dingen in Familie und Staat, — von den Verhältnissen in Königreich, Religion und göttlicher Weltregierung. Kulturhistorisch ist der Inhalt vielfach sehr belehrend; man erkennt aber auch neben dem „Realismus“ des Com. den weitgehenden Formalismus. So soll z. B. ein Schüler wissen, dafs in einem Satz von 5 Wörtern diese Wörter 120 mal umgestellt werden können, und wenn ein Schüler weifs, dafs die Umformung des Ausdrucks geschehen kann durch Erweiterung, Zusammenziehung und Abwechselung und dafs letztere wieder geschieht explanando, idiotisando, transponendo, transmutando, transnominando, transfigurando, transligando, so glaubt man in der Schule Sturms zu sein. Wenn ferner die Schüler alle die z. B. im I. Teil aufgeführten Wörter behalten mufsten, so darf man nicht mehr von einer Überbürdung der Gegenwart reden.

Das *Bildungsideal des deutschen Gymnasiums in s. geschichtl. Entwicklung bis gegen Mitte des 18. Jahrhunderts* bespricht übersichtlich K. Fleischmann (Pr. von Hof). Es wird namentlich davon gehandelt, wie gegen den einseitigen Formalismus des 16. Jahrh. (die von Sturm herrührende „kaum glaubliche Verdrehung des natürlichen Verhältnisses" von fremder und Muttersprache) im 17. Jahrh. allmählich wenigstens prinzipiell eine bis ins 18. fortgehende Reaktion eintrat, doch zunächst ohne ganz durchzudringen und ohne volle Erkenntnis des bedeutenden Inhalts der klass. Schriftsteller.

Nur mittelbar hierher gehört die Schrift von A. Nicoladoni über Christian Thomasius[5]), insofern die Einführung der deutschen Sprache in den akademischen Unterricht auch das Deutsche am Gymnasium befördert haben mag. Übrigens war die Richtung des Th. auf das Realistische, auf Aufklärung und Popularisierung den klassischen Studien nicht freundlich und günstig und welcher Art der Standpunkt des Th. war, zeigen seine Worte: „wenn wir die Acta apostolorum und die Kirchengeschichte bis auf Konstantin vollständig hätten, könnten wir alle heidnischen Dichter und Philosophen, auch den Livius und Tacitus, darum geben." Th. war ein Agitator ohne tiefere Gedanken, er lebte eigentlich vom Gegensatz und ist unverdient zum Ruhm national-patriotischer Gesinnung gekommen. Dafs Th. „weit über das Ziel hinausschofs, da seine geflissentlich zur Schau getragene Geringschätzung der klassischen Sprachen ohne Frage dazu beigetragen hat, den wissenschaftlichen Sinn der Jugend zu verflachen, und seine Abneigung nicht zuletzt darauf beruhte, dafs ihm sogar die lateinische Sprache Schwierigkeiten bereitete", bemerkt auch W. Kawerau in seiner Schrift *Aus Halles Litteraturleben*[6]). in welcher u. a. auch die gelehrten Schulen Halles im Zeitalter der Aufklärung behandelt werden. Es ist hauptsächlich von der alten Schola Halensis, dem 1565 gegründeten lutherischen Gymnasium, die Rede (namentlich von den vielen dramatischen Aufführungen), welches erst 1808 mit den Franckeschen Stiftungen vereinigt worden ist. In diesem Gymnasium lehrte noch Schleiermacher als gleichzeitiger a. o. Professor und Universitätsprediger.

Einige Pestalozziana: *Rousseau und Pestalozzi, der Idealismus auf deutschem und auf französischem Boden*, von K. Schneider, 4. Aufl.![7]) Ein Vortrag, der den, welcher nicht fachliches Detail will, über beide Männer genügend orientiert. Dafs der äufsere Lebensgang besonders hervortritt, hat seinen Grund teils in dem populären Zweck, teils wohl auch darin, dafs, namentlich bei P., der Inhalt seiner Lehre und seines Wesens schwer kurz zusammenzufassen ist. — *Lienhard und Gertrud*, Teil I, ist neu herausgegeben (Päd. Klassiker, hrsg. v. Lindner)[8]) von J. Wychgram mit Einleitung. „Das beste aller Volksbücher", sagt der Herausgeber, jedenfalls eins von bleibendem Wert. Es wird namentlich (nach

---

5) Berlin, Stuhr. 104 S. — 6) Halle, Niemeyer. 360 S. — 7) Berlin, Gaertner 1889. 63 S. — 8) Wien u. Leipzig, Pichler. XXV. 213 S. —

Hunziker) auf die Personen hingewiesen, welche den in dem Buch vorkommenden Typen zu Grunde liegen, auch gezeigt, dafs nicht, wie Pest. selbst in seinem „Schwanengesang" angiebt, R. Füfsli, sondern Iselin in Basel den Anstofs zur Abfassung des Buchs gegeben hat. Dafs Teil II nicht nachfolgen soll, wird man nicht tadeln. — Ein Vortrag, welchen H. Hunziker in der *Phil. Ges. zu Zürich* 1887 über die Jugendentwicklung P.'s gehalten hat, ist seinem wesentlichen Inhalt nach in die *Neuen Jahrbücher* II, Heft 1 aufgenommen. Der Vortrag sollte übrigens nichts Neues bringen, sondern zerstreute Berichte zu einem Gesamtbild zusammenfassen.

Neu herausgegeben ist auch Chr. G. Salzmanns *Ameisenbüchlein* von W. Bartholomaeus (Bielefeld, Helmich), vergl. *Jb.* 1 S. 4. Beigegeben ist eine Biographie Salzmanns. Sein Wirken beruhte einerseits auf den Grundsätzen Pestalozzis: Liebe zu den zu Erziehenden, andererseits auf der Aufklärung und rationalistischen Zugrundelegung der menschlichen Freiheit; zwar nicht mit Ablehnung, aber auch nicht mit unbedingter Annahme unmittelbar göttlicher Wirkungen und der specifisch christlichen Potenzen. Interessant wäre wohl eine besondere Ausgabe der Biographie S.'s von J. W. Ausfeld, welche, wie Moller in Schmid's päd. Encycl. bemerkt, zum Teil aus Bruchstücken einer von S. selbst aufgesetzten ungedruckten Beschreibung seines Lebens beruht und in die Ausgabe von Salzmann's Schriften (Stuttg., Hoffmann 1845) aufgenommen worden ist. — In 4. Aufl., hrsg. von F. Bartholomaei (Langensalza, Beyer), ist der II. Band von Herbarts Schriften erschienen, welcher die kleinen Schriften enthält.

In 2. Aufl. erschienen ist der Vortrag von Schawaller *Hamann als Pädagog*, der schon *Jb.*I S. 5 besprochen ist. Auf systematische Darstellung ist es wohl nicht abgesehen. Die Vorzüge H.'s sind fast zu panegyrisch hervorgehoben, die Schattenseiten übersehen. H.'s Urteile und Vorschriften können vielfach nur von der Privatinformation, nicht vom öffentlichen Unterricht gelten. Von ihm selber sind sie mitunter am wenigsten beobachtet worden, seine praktischen Versuche sind doch nicht ohne seine Schuld mifslungen.

Die Schrift von A. Langguth *Goethe als pädagogischer Schriftsteller und seine Stellung zu den Erziehungs- und Unterrichtsfragen der Gegenwart*[9]) hält nicht, was der Titel verspricht. Den heutigen „Fragen" ist nur ein kleiner Teil des Schriftchens gewidmet und man findet sich enttäuscht, wenn man erwartet, Aufschlufs über G.'s Stellung zu diesen Fragen zu erhalten. Der Verf. thut, als wenn G. ein Gesinnungsgenosse von Preyer und den Seinigen wäre und benutzt diese Supposition, um sich zum Schlufs gegen den heutigen Humanismus zu wenden in einer Weise, welche schwerlich die Billigung Goethes gefunden hätte, an welchem eben — im Gegensatz gegen viele der modernen Reformer —

9) Halle, Niemeyer. 39 S.

das grofse das war, dafs er über dem einen das andere nicht vergafs. Die Schrift ist voll von Abschweifungen und entbehrt einer logisch klaren Entwicklung.

Auch in dem Büchlein von A. Zapp *Aus meinem Leben, ein Beitrag zur Reform des deutschen Schulwesens* handelt nur ein kleiner Teil von der „Reform," das übrige enthält allerlei Erlebnisse. Verf. meint, man solle zum früheren Betrieb zurückkehren, jetzt werde alles vorherrschend äufserlich betrieben, angelernt, eingeübt, nicht geistig verarbeitet u. s. w., Klagen, die auf einzelne Beobachtungen gestützt und dann verallgemeinert werden, denen aber keine greifbaren positiven Vorschläge gegenübergestellt sind. — Ohne bedeutenderen Inhalt ist auch die Schrift: Fidel Mähr, *Meine Schule des Lebens*[10]). Die interessanteste Partie ist die Schilderung des Unterrichts in der Feldkircher Jesuitenanstalt Stella matutina, deren Licht und Schattenseiten dargelegt werden, entsprechend dem, was man auch sonst über das Verfahren der Jesuiten weifs. Wenn Verf. sagt, dafs die Naturwissenschaften vernachläfsigt worden seien, so scheint dies, wenigstens nach den reichen und prächtigen Sammlungen der Anstalt zu urteilen, jetzt nicht mehr der Fall zu sein.

In *H. Beyers Bibliothek päd. Klassiker* ist erschienen: Dr. K. W. Magers *Deutsche Bürgerschule*, mit M.'s Biographie herausg. von K. Eberhardt[11]). Man könnte zweifeln, ob gerade diese Schrift Magers eine neue Herausgabe besonders verdient. In rein pädagogischer resp. methodologischer Beziehung möchte man namentlich die „genetische Methode," doch wohl die gehaltreichste von M.'s Schriften, vorziehen. Aber vielleicht ist die „Bürgerschule" für den Verf. charakteristischer. In der etwas tumultuarischen Darstellung zeigt sich besonders deutlich das eigenste Wesen des — damals 30jährigen — Verf.'s nach seinen Licht- und Schattenseiten, es ist zudem mit Entschiedenheit ein Prinzip aufgestellt, das von vielen auch jetzt noch als das richtigere gegenüber der thatsächlichen Entwicklung der Realschule (zur Reallateinschule) angesehen wird, und die Schrift enthält sehr bemerkenswerte und auch jetzt noch recht lesenswerte Partieen, zu welchen freilich weniger die nach verschiedenen Seiten geführte Polemik gehört, als das, was gesagt wird über die historische Entwicklung des realistischen Prinzips, über den Unterschied von Kenntnissen und Bildung, über Lehrerbildung, über erziehenden Unterricht und vielseitiges Interesse im Anschlufs an Herbart u. s. w. Gerade aber das Verhältnis M.'s zu Herbart dürfte vom Herausgeber noch schärfer bestimmt sein. Die beigegebene Biographie enthält manches Interessante und orientiert in angemessener Weise über M.'s Persönlichkeit und Lebensgang, dürfte aber etwas mafsvoller gehalten sein. M. war doch weit mehr Theoretiker als Praktiker, ein Schulmann im strengen Sinn ist er nicht gewesen.

Biographische Notizen enthalten folgende Programme: das Pr.

---

10) Wien. Pichler. 112 S. — 11) Langensalza. Beyer.

des Realgymnasiums zu Annaberg von Rektor Berlet behandelt eingehend das Leben des *Erasmus Sarcerius*, welcher (1501—1559) an einer Reihe von Schulanstalten thätig war, auch einige Lehrbücher über Dialektik, Rhetorik a. a. verfafste, später aber in den kirchlichen Dienst übertrat. — Das Pr. des Geraer Gymnasiums von Dr. Büttner handelt von der Wirksamkeit des Rektors *J. Seb. Mitternacht* 1646—67: ein interessantes Bild aus dem Leben der Schule. M. ist ein Mann der Sturmschen Richtung, von der neuen Universalmethode (wohl Ratkes) will er nichts wissen, Latein und Griechisch, welch letzteres auch die Juristen gebrauchen, sind ihm die linguae cardinales. Freilich erweckt die Methode, wie er den Horaz interpretiert, keine Sehnsucht nach jener Zeit. M. war offenbar ein Mann von gesundestem Verstand. Dies beweisen weniger seine 200 Programme und sonstigen zahlreichen Schriften, als die Urteile über Zeitverhältnisse, die er drastisch genug ausdrückt: das damalige Geschlecht hält er für senescens et decrepitum.

II.

Schulbetrieb

C. Rethwisch.

I. Bildungsziele. [1]

Zu ernstem Besinnen hat das Jahr 1888 das deutsche Volk aufgefordert. Kaiser Wilhelm war ihm die Verkörperung der Tugenden gewesen, denen das Vaterland seine Neuerstehung als Deutsches Reich verdankte, und Kaiser Friedrich der Bürge für die fernere Verfolgung edelster Ziele. Als sie beide schnell nacheinander uns entrissen worden waren, da kam es wohl zunächst wie ein Gefühl der Verwaisung über uns, doch wie die Glieder einer Familie, denen das Oberhaupt genommen, nur um

1) Materialien zu einem Katechismus der Sozialreform. Gesammelte Aufsätze. Herausg. von Rud. von Mosch. Berlin, Aktiengesellschaft „Pionier". XIV, 556 S. — Der preufs. Kultusminister über die Volkswirtschaftslehre CB. 286—291. — Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule von Oskar Pache. Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen von A. Patuschka. = Sammlung pädagogischer Vorträge. Herausg. von Wilh. Meyer-Markau. Bd. I, Heft 3. Bielefeld, Velhagen und Klasing. — Volkswirtschaft und Schule von A. Patuschka. = Pädagog. Zeit- und Streitfragen. Herausg. von Joh. Meyer. Bd. II. Heft 1. Gotha, Behrend. 74 S. — Die Gleichstellung der Geschlechter und die Reform der Jugenderziehung. Von Irma v. Troll-Borostyáni. Zürich, Schabelitz. VII, 288 S. — Nervosität u. Erziehung. Von C. Pelman, Direktor d. Provinzial-Irrenanstalt zu Grafenberg bei Düsseldorf. 5. Aufl. Bonn, Straufs. 41 S. — Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik. Herausg. von Heinrich Braun. 1. Jahrg. 1. Heft. Tübingen, Laupp. IV, 200 S. — Die religiöse Grundlage der Schule und die soziale Frage, von Gilles. = BhS. 56-60. — Der deutsche Sonntag, von *D.* H. Schmidt, Prof. d. Theol. in Breslau. 4. Aufl. Berlin, Deutsche Evang. Buch- u. Traktat-Gesellschaft. 35 S. — Religiöse Sitten, Gebräuche u. Gewohnheiten von Wlad. Basil von Repta, k. k. Prof. an der gr.-or. theol. Fakultät zu Czernowitz. Ebenda, Pardini. 23 S. — Wozu ist der Mensch auf der Welt? Von O. Funcke, Pastor. Stuttg., Buchh. der Ev. Gesellsch. 32 S. — Optimismus und Pessimismus, von H. Viedebannt, P. em. Bonn, Schergens. 16 S. — Zur pädagogischen Zeitfrage: Ob Religion? Ob Moral? Von einem Veteranen. Königsberg i. Pr., Hartung. 55 S. (unklar). — Licht und Schatten in der kath. und evang. Kirche, von Mart. Leo, evang. Pfarrer. = Kirchliche Zeit- und Streitfragen. I. Dortmund, Meyer. 42 S. — Katholik oder Protestant? von Dr. Heinr. Kratz. Hanau, Alberti. 41 S. — Katholisch oder jesuitisch? Drei zeitgeschichtl. Untersuchungen von *D.* Fried.

so enger sich zusammenzuschliefsen pflegen, wenn der rechte Sinn unter ihnen waltet, so kündigte sich auch bald die Entschlossenheit der deutschen Volksgenossen an, nach den schweren Verlusten nur um so fester zusammenzustehen und sich um den jungen Kaiser zu scharen, der in mutigem Gottvertrauen das Banner seiner Väter mit starker Hand ergriffen hatte.

Heilige Vermächtnisse sind uns überkommen. Voran steht die Botschaft Kaiser Wilhelms I. an den Deutschen Reichstag v. 17. Nov. 1881, die als „eine der höchsten Aufgaben jedes Gemeinwesens, welches auf den sittlichen Fundamenten des christlichen Volkslebens steht“, die Verpflichtung bezeichnet, „den Hülfsbedürftigen gröfsere Sicherheit und Ergiebigkeit des Beistandes, auf den sie Anspruch haben“, zu gewähren.

In Übereinstimmung hiermit erklärt Kaiser Friedrich in seinem Erlafs an den Reichskanzler vom 12. März 1888:

„Einig mit den Anschauungen Meines Kaiserlichen Herrn Vaters werde ich warm alle Bestrebungen unterstützen, welche geeignet sind, das wirtschaftliche Gedeihen der verschiedenen Gesellschaftsklassen zu heben,

---

Nippold, Prof. d. Theol. in Jena. Leipzig. Reichardt. XIV, 213 S. — Gebrechen und Leistungen des kirchlichen Protestantismus. Kanzelreden von Mor. Schwalb, *D.*, Prediger a. d. ref. Kirche St. Martini zu Bremen. Leipzig. O. Wigand. X, 150 S. — Die gegenwärtigen Aufgaben des kirchl. Amts dem heranwachsenden Geschlecht gegenüber, von Dr. Bernh. Kleinpaul, Pfarrer zu Brockwitz. Dresden, Naumann in Komm. 27 S. — Volkstümliche Einrichtung der evang. Kirche, von Mart. Leo, evang. Pfarrer. = Kirchl. Zeit- und Streitfragen. II. 29 S. — Protestant. Zeitstimmen. IV. Berlin, Springer. 35 S. — Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen von Dr. W. Münch, Dir. des Rgm. in Barmen (jetzt Provinz.-Schulrat in Koblenz). Berlin, Gaertner. 296 S. — Erziehung z. Vaterlandsliebe durch die Schule, von H. Meier, Dir. des Gm. in Schleiz. = LL. Heft 14, 1—32. — Bedarf es eines besonderen neuen Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern höherer Lehranstalten die Kenntnis der staatl. Einrichtungen ihres Vaterlandes zu sichern? Von H. Schiller. = ZG. 401—430. — Vom alten zum neuen Reich, von R. Pape. Leipzig, Grunow. XII, 248 S. — Über die Stellung der klass. Philologie in der Gegenwart, von Prof. Dr. Rud. Hirzel. Leipzig, Hirzel. 35 S. — RiE. II. 176—183 (Lockroy und Blanchet). Vgl. Über die Zukunft des klassischen Unterrichts in Frankreich. Rede von Ed. Lockroy. franz. Unterrichtsminister. Übersetzt von J. Singer. Wien, Konegen. 1889. 16 S. — Die deutsche Schulfrage und unsere Klassiker, von Herm. Grimm. = Deutsche Rundschau, Heft 8, 257—281. — Deutscher Unterricht auf Gymnasien, von Herm. Grimm. = Ebenda 1889, Heft 5, 256—283. — Auch ein Wort zur Naturforschung und Schule, von . . . Jena, Mauke. 32 S. — Naturwissenschaft und Schule, von Gustav Richter-Jena. = PA. 436 bis 469. — Preyer und seine Gegner, von H. Vogel-Augsburg. = BbR. 217 bis 232. — Was kann die Dichtung für die moderne Welt noch bedeuten? Von Wolfg. Kirchbach. = Litterarische Volkshefte Nr. 6. Berlin, Eckstein Nfg 42 S. — Die Aufgaben und das Ziel der anthropol. Forschung, von Dr. Wilh. Cramer. Metz, Scriba. 31 S. — Kultur und Technik. von Adolf Ernst. Berlin. Springer. 35 S. — Der Reichs- und Staatsdienst, von H. Brünnecke. Heft 1 u. 2. Leipzig, Violet. 93 u. 104 S.

widerstreitende Interessen derselben zu versöhnen und unvermeidliche Mifsstände nach Kräften zu mildern, ohne doch die Erwartung hervorzurufen, als ob es möglich sei, durch Eingreifen des Staats allen Übeln der Gesellschaft ein Ende zu machen.

Mit den sozialen Fragen enge verbunden erachte ich die der Erziehung der heranwachsenden Jugend zugewandte Pflege. Mufs einerseits eine höhere Bildung immer weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden, so ist doch zu vermeiden, dafs durch Halbbildung ernste Gefahren geschaffen, dafs Lebensansprüche geweckt werden, denen die wirtschaftlichen Kräfte der Nation nicht genügen können, oder dafs durch einseitige Erstrebung vermehrten Wissens die erziehliche Aufgabe unberücksichtigt bleibe.

Nur ein auf der gesunden Grundlage von Gottesfurcht in einfacher Sitte aufwachsendes Geschlecht wird hinreichend Widerstandskraft besitzen, die Gefahren zu überwinden, welche in einer Zeit rascher wirtschaftlicher Bewegung durch die Beispiele hochgesteigerter Lebensführung Einzelner für die Gesamtheit erwachsen. Es ist Mein Wille, dafs keine Gelegenheit versäumt werde, in dem öffentlichen Dienste dahin einzuwirken, dafs der Versuchung zu unverhältnismäfsigem Aufwande entgegengetreten werde.“

Wie der Sohn so hat sich auch der Enkel zu den hochherzigen Bestrebungen Kaiser Wilhelms I. bekannt.

Kaiser Wilhelm II. sagt darüber in seiner Thronrede v. 25. Juni 1888 zur Eröffnung des Deutschen Reichstags:

„Insbesondere eigne Ich Mir die von ihm (Kaiser Wilhelm I.) am 17. November 1881 erlassene Botschaft ihrem vollen Umfange nach an und werde im Sinne derselben fortfahren, dahin zu wirken, dafs die Reichsgesetzgebung für die arbeitende Bevölkerung auch ferner den Schutz erstrebe, den sie, im Anschlufs an die Grundsätze der christlichen Sittenlehre, den Schwachen und Bedrängten im Kampfe um das Dasein gewähren kann.“

Giebt es keine höhere Aufgabe im Leben unserer Zeit, als die Arbeit an der Verwirklichung des von unseren Herrschern zur Richtschnur genommenen Heilsgedankens Christi, und entscheidet über das fortschreitende Gelingen des Werks ganz vornehmlich das Vorhandensein einer brüderlich liebevollen Gesinnung und opferwilligen Dienstbereitschaft, so ergiebt sich daraus auch als höchste Aufgabe bei der Erziehung unserer Jugend, sie vertraut zu machen mit dem, was zur Erreichung der von Christus für die Menschheit ersehnten Glückseligkeit im Lauf der Wel geschichte sich schon erfüllt hat, sowie sie hinzuweisen auf all das, wa zu thun noch übrigbleibt, und das herzliche Verlangen nach eifriger Mi thätigkeit beim weiteren Vorschreiten in ihr zu erwecken.

Es ist ein Verdienst der Deutschen Adelsgenossenschaft, da sie in ihrem *Deutschen Adelsblatt* für die Verbreitung des Verständniss

der Ideen vom praktischen Christentum und sozialen Königtum eingetreten ist. Eine gröſsere Zahl der dort veröffentlichten Aufsätze findet sich jetzt gemeinsam mit solchen andern Ursprungs von verwandtem Inhalt in den *Materialien zu einem Katechismus der Sozialreform* von R. von Mosch vereinigt. Die allgemeine Richtung der Ausführungen geht auf die unter Hintansetzung konfessioneller und parteipolitischer Gegensätze von allen gemeinsam zu lösende Aufgabe einer Erneuerung der Gesellschaftsverfassung im christlichen und deutschen Geiste. Aus einer Schrift von Konstantin Frantz wird u. a. die Stelle abgedruckt und gebilligt: „Die ganze Zukunft des Christentums hängt davon ab, daſs über die bisherige einseitig-dogmatische Auffassung desselben, wonach es lediglich auf die jenseitige Welt gerichtet wäre, hinausgegangen werde, indem es zugleich als lebendiges Prinzip der ganzen menschheitlichen Entwicklung erkannt und geltend gemacht wird. Denn dadurch gerade sind die Menschen allmählich an ihrem Glauben irre und gleichgültig gegen das Christentum geworden, daſs sie so häufig das Gegenteil von dem geschehen sehen, was nach den Forderungen christlicher Gesinnung geschehen sollte, indessen die Kirche dazu schweigt, und über die bestehende Weltordnung, wonach so unchristliche Dinge geschehen, noch obendrein ihren Segen spricht, wie wenn diese Weltordnung selbst schon die christliche wäre.“ Den deutschen Geist erblicken die *Adelsblätter* in dem „Idealismus der deutschen Denker und Dichter“ und führen namentlich aus Schiller und Fichte Belege für das deutsche Ideal sittlich schöner Menschheitsbildung an.

Des weiteren wird einer Darlegung Raum gewährt, welche auf das Unrecht hinweist, das den Helden des Christentums damit widerfahren ist, daſs sie vor dem die Antike umgebenden Glanz des sinnlich Schönen in den Schatten treten muſsten, während doch das Christentum es war, auf welchem der Fortschritt der allgemeinen menschlichen Gesittung gegenüber den schweren sittlichen und gesellschaftlichen Gebrechen des Altertums beruhte. Werden auch in den der Besprechung unserer heutigen Schulbildung gewidmeten Ausführungen des *Adelsblattes* die Ergebnisse derselben stark verkleinert und im Kontrast hierzu diejenigen der altgriechischen Jugenderziehung einseitig herausgestrichen, so liegt doch Grund in den Sätzen: „Unsere Gymnasien machen den Anspruch, die Erben der griechischen Bildung zu sein. Sind sie es aber wirklich? O wären sie es doch!“ Denn sicher besteht ein groſser Vorzug der Jugenderziehung bei den alten Griechen darin, daſs es ihnen auf eine alle von der Natur dem Menschen verliehenen körperlichen und geistigen Anlagen gleich- und ebenmäſsig kräftigende Gymnastik ankam, daſs sie ein Geschlecht erziehen wollten: stark, gewandt und schön in seiner Leibesbildung, von scharfen Sinnen, gewöhnt, selbst zu sehen, zu hören, zu prüfen, zu urteilen, empfänglich für das Ideale, voll vaterländischen Gemeinsinns. Wir hingegen sind bei der Unterweisung der Jugend gar sehr auf die Gelehrsamkeit ausgegangen. Statt aus den Werken der

Alten vornehmlich das zu lernen und lernen zu lassen, auf welcher Art von Ausbildung bei ihnen die Vorzüge von ihrer Behandlungsweise der Dinge beruhen, und in möglichst ebenso einfacher und naturgemäfser Art, wie sie es thaten, die Knaben den vielseitigen Aufgaben des Lebens gewachsen zu machen, haben wir uns vielfach so gebärdet, als ob unsere Knaben schon mit dem Erlernen von Lateinisch und Griechisch und dem Erwerb von Kenntnissen in den Antiquitäten auch die Tüchtigkeit der alten Römer und Griechen ohne weiteres sich aneigneten, als ob der beste Homerübersetzer damit schon ein Achill an Mut und Kraft oder der beste Lateinschreiber damit schon ein zweiter Cicero an Beredsamkeit in seiner Muttersprache wäre.

Ganz so gut wie die griechischen Knaben, die kein Lateinisch, Französisch, Englisch und auch kein — Griechisch zu erlernen brauchten, sondern ihre sprachliche Schulung allein an ihrer Muttersprache erhielten, kann es nun freilich die Jugend unseres spätergebornen Geschlechts nicht mehr haben, aber soweit es irgend angeht, sollten doch auch wir ihr neben dem Erlernen fremder Sprachen den Raum frei erhalten für Übungen wie die, auf denen die Stärke der Griechen im Körperlichen und Geistigen beruhte.

Entsprechend dem Vorgange insbesondere der Römer, welche grofses Gewicht darauf legten, schon die Knaben in die Gesetzeskunde einzuführen und ihnen den Blick für die im öffentlichen Leben wirksamen Kräfte zu erschliefsen, mehren sich auch bei uns, seitdem unser Volk wieder zu einem kräftigen Staatsbewufstsein gelangt ist, die Stimmen, welche verlangen, dafs die Schule für die Ausstattung ihrer Zöglinge mit den Grundlagen in der Kenntnis unserer staatlichen und wirtschaftlichen Ordnungen Sorge trage. In diesem Sinne hat die Deutsche Adelsgenossenschaft an den preufsischen Kultusmininister eine Eingabe gerichtet, in der „eine geeignete Verbindung der auf einer sittlichen Weltordnung beruhenden volkswirtschaftlichen Belehrung mit der Elementarschule, ferner mit den, gleichwie im Grofsherzogtum Hessen bestehenden und bewährten, allgemein einzuführenden Fortbildungsschulen, sowie mit den höheren Lehranstalten angestrebt" wird.

Der Kultusminister hat darauf in einer Verfügung vom 28. Januar erwidert, die Eingabe habe ihm „zu einer eingehenden Prüfung der mafsgebenden Bestimmungen Veranlassung gegeben", „da er gern anerkenne, dafs es in die Aufgaben der Volksschule fällt, eine dem Verständnisse der Kinder angemessene Belehrung über „„die auf der sittlichen Weltordnung beruhenden Grundsätze des bürgerlichen Lebens und der volkswirtschaftlichen Verhältnisse"" zu geben". Die Adelsgenossenschaft werde ihm jedoch darin zustimmen, „dafs eine solche Belehrung in keinem Falle einen besonderen Unterrichtsgegenstand bilden darf". „Wenn in der die Volksschulen besuchenden Jugend das religiöse Leben gestärkt und gefördert, die vaterländische Gesinnung kräftig belebt und ihr diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten angeeignet werden, deren sie zur Begründung ihrer Er-

werbsfähigkeit nicht entbehren könne, dann wird ihr auch das kräftigste Mittel gegeben sein, volkswirtschaftlichen Irrlehren zu begegnen". Der Minister weist sodann auf mehrere anerkannt gute Volksschullesebücher hin, welche für derartige Belehrung geeignete Stücke schon enthalten, und schliefst eine Verfügung der Königl. Regierung zu Kassel vom 16. Aug. 1878 bei, in der eingehender erläutert wird, wie sich die verschiedenen Lehrstunden der Volksschule für den vorschwebenden Zweck geeignet verwenden lassen. Es heifst dort u. a.: „Es bedarf nur eines kurzen Hinweises darauf, wie die Religionsstunden, zumal bei Behandlung der Gesetzestafeln, der deutsche Sprachunterricht bei Besprechung passender Lesestücke (man denke nur an „Meister Hämmerling" und so manche Hebelsche Erzählung), insbesondere auch der Geschichtsunterricht durch Vorführung geeigneter Lebensbilder in dieser Hinsicht so recht fruchtbar gemacht werden können. Hier kommt es namentlich darauf an, die Bedeutung und historische Entwicklung des Eigentums zu lehren, das von den Sozialdemokraten vollständig beseitigt werden soll, und nicht blofs Männer der Arbeit zu schildern, welche wie Stephenson u. s. w. sich durch eigene Kraft mühsam zu besonderer Geisteshöhe emporgearbeitet haben, sondern auch Zeugnisse hochherzigen Gemeinsinnes vorzuführen: einen Peabody, der in seinem letzten Willen 1 Million für den Bau gesunder Arbeiterwohnungen stiftet, die Begründer des Arbeiterviertels in Mühlhausen i. E., dessen mit netten Gärtchen geschmückte saubere Häuser gröfstenteils schon in den Besitz sparsamer Arbeiterfamilien übergegangen sind, nebst einer passenden, durch die lokalen Verhältnisse bedingten Auswahl aus der langen Reihe derer, welche zum Besten der Arbeiterklasse durch Begründung von Kranken-, Invaliden-, Sterbekassen, gemeinnützigen Herbergen, Bildungsanstalten u. s. w. segensvoll gewirkt haben, — von den Stiftern der alten Fuggerei in Augsburg bis herab auf die rege Vereinsthätigkeit der Gegenwart. Ja selbst der Rechenunterricht bietet bei der Zinsrechnung den besten Anlafs, nicht blofs die sittliche Berechtigung der Zinsen, sondern insbesondere auch das Kapital als solches im rechten Lichte zu betrachten, als einer keineswegs der Arbeit feindlich gegenüberstehenden Macht, sondern vielmehr als die unmittelbare oder mittelbare Arbeitsfrucht, welche sich selbst wieder in Arbeit umsetzt und die Arbeitskraft wirksam verstärkt". . . . . Nachdem dann darauf Bezug genommen, in welchen Grenzen von der gesetzgeberischen Thätigkeit eine Förderung des gesellschaftlichen Wohles erwartet werden darf, fährt die Verfügung fort: „Hier gilt es für den Lehrer, nachdrücklich darauf hinzuweisen, dafs über allen sogenannten „eisernen Naturgesetzen" der Volkswirtschaft das freie Gesetz der echten Nächstenliebe walten soll, welches den Menschen nicht auf das sehen läfst, was sein eigen, sondern auf das, was des anderen ist, und ohne welche Staatshülfe und Selbsthülfe eine klingende Schelle bleiben und nichts auszurichten vermögen."

Es leuchtet unmittelbar ein, dafs diese vortrefflichen Weisungen weit

über den Kreis der Volksschule hinaus eine Beachtung im Jugendunterricht verdienen.

In derselben Gedankenrichtung wie die von der Adelsgenossenschaft vertretenen Anschauungen bewegen sich zwei Vorträge von O. Pache und von A. Patuschka. Letzterer hat seine Ansichten in einem besonderen Heft noch ausführlicher dargelegt.

Unsere gesellschaftlichen Schäden finden eine grelle Beleuchtung zugleich mit Verschreibung eines Rezeptes dagegen in Gestalt von Vorschlägen zu einer Erziehungsreform in Irma von Troll-Borostyánis *Gleichstellung der Geschlechter und die Reform der Jugend-Erziehung.* Man möchte dem Buch einen darin bekämpften Ausspruch von Bogumil Goltz zum Motto geben: „Wenn sich die Frauen durch Litteratur, durch populäre Naturwissenschaften und allerlei andere Schulkünste den göttlichen Instinkt beirren lassen, so wird die Korruption der menschlichen Geschichte vollständig sein". Denn das Schlimmste unter all den schlimmen Dingen, von denen wir dort zu hören bekommen, ist die gänzlich hüllenlose Art und Weise, wie hier eine Frau davon spricht. Die schonungslose Aufdeckung von gesellschaftlichen Schäden ist gewiſs eine Notwendigkeit, aber von einer Dame detaillierte Auseinandersetzungen zu lesen über den Satz „Pferde, Hunde, Theater und die vornehme demi-monde, das ist der Ideenkreis, worauf sich die Interessen der männlichen Jugend der höheren und reicheren Stände konzentrieren", das geht denn doch, ganz abgesehen von der stark anzuzweifelnden Allgemeingültigkeit dieser Behauptung, erheblich über das Maſs des Geziemenden hinaus. Die Reminiscenz aus Schiller, daſs die Pflicht zu einem Gegenstande der Neigung werden müsse, verwendet die Verf. in verlockender Umkehr des Sinnes so, daſs es Pflicht des Menschen sei, seiner Neigung zu folgen und fordert auf Grund dessen die „Lösbarkeit der Ehe, welche auf das Verlangen auch nur Eines Gatten und selbst ohne Nennung seiner Motive soll getrennt werden". Die Kinder sollen alle in Staatsinstituten erzogen werden, „und die Ausnahme, die Kinder zur Erziehung den Eltern zu überantworten, nur in Fällen gemacht werden, wo die Eltern hierum selbst ansuchen und nachzuweisen vermögen, daſs ihre Verhältnisse darnach gestaltet sind, eine gute Erziehung ihrer Kinder voraussetzen zu lassen". Zur Beschaffung der Kosten für diese Staatsinstitute „hebe man Priesterstand und Klöster auf". Als die drei obersten Erziehungsgrundsätze werden hingestellt: Pflege von Leibesübungen, Vermittlung einer genauen Bekanntschaft mit dem menschlichen Körper, Aufklärung über die Stellung des einzelnen als Glied der Gesellschaft. Das Nähere über das hier vorschwebende Erziehungsverfahren würde man in Rousseaus Emile nachzu lesen haben. Bevor- und befürwortet ist das Buch von Professor Dr. L Büchner.

Vom nüchtern ärztlichen Standpunkt aus erhebt C. Pelman gege die Verstiegenheit der Mädchenbildung Einspruch im Zusammenhang mi der Behandlung seines allgemeinen Gegenstandes, der Zeitkrankheit de

Nervosität und des Verhältnisses der Erziehung dazu. „Aus dem schwächlichen Kinde war eine blutarme, schwächliche Jungfrau geworden, die erst durch Badekuren und den dauernden Gebrauch von Eisen mühsam für die Ehe zugestutzt werden mufste. Mit dem ersten Kinde bricht das bifschen Kraft zusammen, das bis dahin standgehalten hatte und die Frau ist endgültig „nervös“ geworden.“ In der weitverbreiteten erblichen Belastung mit einer krankhaften Erregbarkeit der Nerven in Verbindung mit den unverantwortlichen Angriffen, welche auf sie der Bildungspfad der höheren Töchter verübt, sieht Pelman hauptsächlich die Ursachen dieser weitverbreiteten traurigen Erscheinung. Die Kinder solcher Mütter sind dann leicht noch nervöser veranlagt, wie sie es waren, und so nimmt das allgemeine Übel schon dadurch immer weiter zu. Die Erziehungsweise der Knaben ist bei dem zu starken Übergewicht an geistiger Beschäftigung auch nicht dazu angethan, dem Schaden heilsam entgegenzuwirken. Der Weltwettbetrieb hat in das Geschäftsleben eine bis zum Fieberhaften sich steigernde Hast gebracht. Auf die Überreizung der Nerven folgt Abspannung und aus ihr sollen dann wieder neue künstliche Reizmittel heraushelfen, materielle und geistige. Alkoholismus ist auch in der modischen Litteratur und Musik vorhanden, „je grausiger der Gegenstand, je brausender die Musik, um so wonniger fühlen wir uns angeregt“. Die Erziehung wird also von Pelman gewifs nicht allein zum Sündenbock für die Nervosität gemacht, er fühlt sich auch nicht zum Erziehungsarzt beberufen, aber er hält doch dafür, dafs sie manches thun könne, um uns zu gesunderen Zuständen zurückzuführen: aufser der erhöhten Fürsorge für die leibliche Kräftigung vor allem durch die Einpflanzung eines bescheidenen Sinns, der in der stillen, arbeitsamen Pflichterfüllung seinen reinsten Genufs findet.

Eine Sammelstätte zu schaffen für wissenschaftliche Behandlung der Fragen der Sozialgesetzgebung aller Länder, sowohl in Form von Beibringung statistischen Materials als auch in Gestalt von Abhandlungen, ist der Zweck von dem neubegründeten *Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik,* herausgegeben von H. Braun. Bei der engen Verflechtung des Schulwesens mit den Angelegenheiten der sozialen Gesetzgebung, die „bald überall zum Mittelpunkt der Staatsthätigkeit sich entwickeln“ wird, verdient das neue Unternehmen auch vom Fachstandpunkt des Schulmanns aus volle Beachtung.

Von der freien Höhe eines die Gesamtlage der Gegenwart und ihre Bedürfnisse umfassenden Blicks betrachtet Oberlehrer Gilles in Essen in einem mit mustergültiger Klarheit geschriebenen Aufsatz *Die religiöse Grundlage der Schule und die soziale Frage* den der Schule an der Vervollkommnung des allgemeinen Gesellschaftszustandes zufallenden Arbeitsanteil. Mit der hohen Entwicklung von Wissenschaft, Technik und Verkehr in der Neuzeit habe die Entfaltung der sittlichen Kräfte nicht gleichen Schritt gehalten. Wäre die Liebe eine stärkere Macht als die Selbstsucht in dem Verhalten der Menschen untereinander gewesen, so

stände nicht den Millionen einzelner das erschütternde Massenelend gegenüber. „Schon dem Kinde, mehr aber noch dem Jünglinge mufs eingeimpft werden, dafs es Pflicht im strengsten Sinne des Wortes ist, für das Wohl seiner Mitmenschen zu wirken, namentlich den Unrecht Leidenden und Hilfsbedürftigen beizuspringen.“ „Würde nicht die Schilderung dessen, was Kaiser Wilhelm für die Hilfsbedürftigen gethan und durch seine Regierung thun liefs, eine Darlegung der Grundsätze, die Fürst Bismarck bei den Gesetzesvorlagen zu Gunsten der Hilfsbedürftigen entwickelte, und eine warme Auseinandersetzung der Verdienste eines Stein, Harkort, Krupp und anderer hochverdienter Männer der verschiedensten Berufskreise, im richtigen Geiste und in vollendeter Form geschrieben, dem Lehrer Gelegenheit bieten, in die Seele des künftigen Juristen, Fabrikanten, Geistlichen u. s. w. Keime zu pflanzen, die diesen später vor hohler Einbildung, vor leerem Formelwesen, seichtem Geschwätze und schändlichem Ausbeuten bewahren könnten?“ Geschichts- und Religionsunterricht sind vorzugsweise zu solcher Belehrung berufen. Religion ist dem Verf. das lebendige Bewufstsein von dem Verbundensein alles Erschaffenen im dem Allganzen und seinem Schöpfer, das praktische Christentum ihre Bewährung. „Könnten sich doch Katholizismus und Protestantismus auf die Höhe erschwingen, vereint und ohne Seitenhiebe, gemeinsam an der Verwirklichung des praktischen Christentums zu arbeiten!“

Über die Bedeutung der Feier des Sonntages für die leibliche und geistige Gesundheit unseres Volkslebens wird in einem Vortrag von H. Schmidt viel Treffendes gesagt, wobei freilich, wie das zu gehen pflegt, das Ist zu sehr in grau gehalten, das Soll zu schön ausgemalt wird. Etwas pointiert, aber ganz richtig sagt der Verf.: „Und für die ästhetische Volksbildung dünkt mirs wichtiger, dafs die Arbeiter für ihre Sonntage ein gescheuertes Wohnzimmer und ein weifses Hemd bekommen, als die Gelegenheit, die mediceische Venus in einer Staatsgallerie zu bewundern.“ Der Zusammenhang, aus dem der Satz genommen, ruht auf dem Grundgedanken: „Der Sonntag soll der Familientag sein“.

Welche Kräfte erhaltender Art für die Sittlichkeit und damit die ganze Kultur eines Volkes in der Bewahrung der religiösen Bräuche ruhen, legt W. B. von Repta, Professor an der gr.-or. theologischen Fakultät zu Czernowitz, in einer dem wissenschaftlichen Charakter einer akademischen Rede entsprechenden Weise dar.

Im „Pessimismus“ und „Optimismus“ sieht H. Viedebannt zwei Fehlrichtungen, „die sich aus der Doppelnatur der Welt erklären“. Keine von beiden vermag die Menschheit ihrer Bestimmung näher zu bringen. Jener führt zur Schwermut, dieser zum Leichtsinn, beides keine Gemütsverfassung, um am Reiche Gottes zu bauen. „Das Christentum ist die Versöhnung zwischen beiden, indem es zwar den irdischen Jammer in seiner ganzen Tiefe anerkennt, aber auch mit himmlischem Trostlicht in das Dunkel mit hellen Strahlen hineinleuchtet“.

In seiner Eigenschaft als reichste Quelle alles Guten auf Erden wird das Christentum vor Augen gestellt von O. Funcke bei Beantwortung der Frage *Wozu ist der Mensch in der Welt?* „Die zahllosen Werke und Stiftungen selbstloser Liebe und Barmherzigkeit, von denen das sonst so glänzende klassische Altertum nichts ahnte, und die jetzt wie ebenso viele Lebensbrünnlein allenthalben rauschen, — sie sind alle entsprungen aus der Thräne des Mitleids, die in Jesu Augen glänzte." Viedebannts und Funckes Ausführungen zeigen darin jedoch eine Schwäche, dafs beide an den von ihnen in Kontrast zu ihrem Lebensideal gestellten Erscheinungen oft zu ausschliefslich die Schattenseiten hervortreten lassen.

Eine Vergleichung zwischen der katholischen und der evangelischen Kirche bezüglich ihrer Leistungen und Leistungsfähigkeit für das menschliche Wohl stellen M. Leo und H. Kratz an, jener nach Unparteilichkeit strebend, dieser als Anwalt des Protestantismus. Leo führt seine Aufgabe in der Einteilung nach Kirchenregierung, Kirchenlehre und kirchlichem Leben durch, bekämpft es als Verirrung, dafs „die andere Konfession für viele noch heute der Sündenbock ist, auf den man zur Ehre des eignen Bekenntnisses losschlagen zu müssen glaubt", spricht seine Überzeugung von der Absicht der göttlichen Weltregierung bei der Teilung der Kirche dahin aus, „dafs die getrennten Konfessionen einander zu Hüterinnen gesetzt sind, so dafs sie gegenseitig ihre Fehler und Irrtümer schonungslos rügen, ihre Vorzüge aber rückhaltlos anerkennen und sich anzueignen suchen" und spricht beiden die Verpflichtung zu, „vor allem auf dem Arbeitsfelde der christlichen Liebesthätigkeit einander die Hände zu reichen". Dem Verf. bei der Abwägung der Vorzüge und Mängel jeder der beiden Kirchen ins einzelne zu folgen liegt hier aufser unserm Wege, doch wäre es an sich lohnend. Den von Kratz eingenommenen Standpunkt kennzeichnet schon die gleich zu Anfang gemachte Unterscheidung: „Das wesentlichste Merkmal des Begriffs Katholik ist . . . . die religiös-sittliche Unfreiheit und Unselbständigkeit." „Das wesentlichste Merkmal, wodurch sich der Begriff Protestant von dem Begriffe Katholik unterscheidet, ist die religiös-sittliche Selbständigkeit und Freiheit." Durchweg wird weiterhin das Wesen des Protestantismus idealisiert und die im Katholizismus enthaltene ideale Macht verkannt. Die Meinung, dafs der Katholizismus das nationale Sonderleben unterbinde, wird durch Italiens, Spaniens und namentlich Frankreichs Beispiel genügend widerlegt. Statt einen unbedingten Vorzug auf seiten der einen Kirche und ein unbedingtes Zurückbleiben auf der anderen Seite mit dem Verf. anzunehmen, mufs anerkannt werden, dafs der Protestantismus allerdings ein höheres Ideal für die Entwicklung der Individualität aufstellt, der Katholizismus hingegen die Gesamtheit in eine festere andauernde Zucht religiöser Erziehung nimmt; jener entspricht mit seinen höheren Voraussetzungen und Ansprüchen weniger leicht den Bedürfnissen der grofsen Menge, dieser

hemmt leichter höherbefähigte Einzelne in der freien Ausgestaltung ihrer geistigen Persönlichkeit.

Katholisch oder Jesuitisch? hat F. Nippold zum Gesamttitel einiger in einem Bande vereinigten Untersuchungen über kirchliche Zeitfragen genommen. Uns gehen hier davon näher an *Die Zukunftsaufgabe der interkonfessionellen Forschung als vergleichender Konfessionsgeschichte* und der Abschnitt über *Die jesuitische Pädagogik*. Erstere Untersuchung erscheint in der Form eines Sendschreibens an Döllinger. Verf. beklagt darin die gegenwärtig in Geschichtschreibung und Staatskunst vielfach zur Geltung gekommene Abschätzung religiöser Fragen nach Gesichtspunkten der Politik. Die Unkenntnis von dem inneren Leben des anderen Teils, welche in den Lagern der katholischen und evangelischen Kirche herrsche, sei der schlimmste Feind der gegenseitigen Annäherung und Ergänzung, einer unabweislichen Aufgabe unserer Zukunft. Die Wissenschaft habe dem in der Schaffung einer vergleichenden Konfessionsgeschichte vorzuarbeiten, die keine konfessionell gebundene, aber ebensowenig eine religionslose Geschichtschreibung sein soll. Als eine weitere Bedingung für die völlige Aussöhnung unserer Katholiken und Protestanten betrachtet Nippold die Ausscheidung des jesuitischen Geistes aus der römischen Kirche Deutschlands. Er bekämpft die Jesuiten mit demselben Zorn wie Dr. Martin Luther einst den Papst, er hätte sich darauf beschränken sollen, das dem deutschen Geist zumal unserer Zeit Widersprechende in den Grundsätzen der Gesellschaft Jesu zu betonen. Er ist entrüstet über die Aufnahme der von *P.* Pachtler besorgten Ausgabe der *Ratio studiorum* in die *Monumenta Germaniae paedagogica*, die sich damit „von selber zu Monum. Societatis Jesu auswachsen" werden. Das ist wohl eine übertriebene Befürchtung von den Folgen „der Einschmuggelung dieses echten Jesuitenopus in jenes Nationalwerk dieser geschicktesten aller Jesuiteninvasionen". Es soll „einen wissenschaftlichen Betrug im gröfsten Stil", eine „grobe Quellenfälschung" enthalten. Das Belangreichste, was hierfür angeführt wird, bezieht sich darauf, dafs die Schriften von Weicker und Kelle über das Erziehungswesen der Jesuiten nicht von Pachtler namhaft gemacht worden sind und Zirngiebls *Studien* als „Parteischrift" abgethan werden. Mag Pachtler immerhin die gedachten Schriften mit Unrecht zu den von ihm ausdrücklich ausgeschiedenen „Parteischriften" zählen und auch in einigen anderen Einzelheiten gefehlt haben, so bleibt seine Publikation doch nach ihrer ganzen Anlage ein im Dienste der Wissenschaft stehendes Unternehmen, durch dessen Aufnahme in die *MGp.* die gerade ja auch von Nippold selbst so sehr gewünschte bessere Kenntnis von dem inneren Leben im anderen Lager einem weiteren Leserkreise als bisher zugänglich gemacht worden ist. Propaganda damit in den Massen machen zu wollen für die Jesuitenschule, wie Nippold annimmt, dazu sind schon die starken Grofsoktavbände der Monumentensammlung schwerlich angethan und ebenso-

wenig die in einer Ausgabe der *Ratio studiorum* notwendig vorherrschende lateinische Sprache.

Förderlicher als Angriffe auf kirchliche Gegner ist für die religiöse Fortbildung offenbar eine rückhaltlose Prüfung der eigenen Zustände. Dieselbe braucht darum nicht, zumal wenn es in Form von *Kanzelreden* geschieht, in einem so kühlen, ja gelegentlich auch unzarten Ton unternommen zu werden, wie es M. Schwalb thut. In publizistischer Hinsicht liefert er dessenungeachtet brauchbare Beiträge zur besseren Selbsterkenntnis auf evangelischer Seite. Seine Stellung zu den dogmatischen Neubildungen der Reformatoren und dem in der evangelischen Kirche infolgedessen entstandenen Hang, das höchste Gewicht auf die Lehre zu legen, faſst er in dem Ausspruch zusammen: „Wir sind zerfallen mit dem Marburger Luther, allerdings, aber nicht mit dem Wormser.“ Für die Wirkungen der Reformation über das Bereich der evangelischen Kirche hinaus spreche es, daſs, wenn die katholische Kirche zur Zeit unserer Reformation so gewesen wäre, wie sie jetzt ist, es gar keine Reformation gegeben hätte. Die Protestanten selbst sollten, dafür hält er, eifriger als die Sorge um die Rechtgläubigkeit die Ausbildung der Gemüts- und Willenskräfte in Kirche und Schule sich angelegen sein lassen.

In der Überzeugung, daſs die Heilskräfte der Kirche für Volks- und Jugenderziehung nicht im Buchstaben der Lehre beschlossen sind, sondern vornehmlich in der praktischen Seelsorge sich entfalten, berühren sich M. Leo und B. Kleinpaul mit M. Schwalb. Leo legt seine Gedanken über eine Durchdringung des ganzen Volkslebens mit kirchlich-religiösem Geist dar, Kleinpaul beschränkt sich auf die Aufgaben des kirchlichen Amts dem heranwachsenden Geschlecht gegenüber. Beide betonen die Wichtigkeit von Kindergottesdiensten und wünschen, daſs sie dem kindlichen Sinn recht gemäſs eingerichtet werden möchten. „Nicht der gedächtnismäſsig zu erfassenden Lehre, sondern der Erbauung gilt die Sammlung der Kinder“, so äuſsert sich Kleinpaul; ein eigenes Kindergesangbuch soll benutzt werden, das kindliche Lieder mit gefälliger Melodie enthält. Gemeinsame Spaziergänge im Sommer und Verteilung kleiner Gaben unter dem Christbaum möchte Kleinpaul an die Kindergottesdienste anschlieſsen. Sonntagskindergottesdienste erscheinen indessen dem Berichterstatter nur so weit zulässig, als die Familie nicht genug sich der Kinder annimmt. Auch die Aufgabe des Konfirmandenunterrichts ist nach Kleinpaul „mehr sittlich-pädagogischer, als unterrichtlicher Art“, es ist die, „christliche Charaktere zu erziehen, welche in freier Entscheidung auf dem Wege des Lebens wandeln“. Wir stimmen bei, doch in einer Beziehung müſste für die Konfirmanden unterrichtlich mehr geschehen, als es nach unseren Erfahrungen die Regel bildet: sie müssen mit einer Kenntnis von den verfassungsmäſsigen Einrichtungen ihrer Kirche ausgestattet werden, um frühzeitig zu erkennen, welche Dienste die Kirche von jedem ihrer Glieder erwartet und für ihr Gedeihen erwarten muſs. Kleinpaul und Leo legen beide

Wert auf die Schaffung einer dauernden Vereinigung unter den Konfirmierten, in der sie unter Leitung ihres Seelsorgers sich zu einer freien Helferschar des Geistlichen in kirchlicher Liebesthätigkeit ausbilden. Leo geht die verschiedenen Seiten derselben näher durch und weist u. a. auf das noch bei weitem nicht gedeckte Bedürfnis an Diakonissen für die Kinder- und Krankenpflege hin. Dem Gottesdienst will er eine volkstümlichere Gestaltung geben. Ihn allen zugänglich zu machen, dazu bedürfen wir, so führt er aus, vielerorten bedeutend mehr Geistlicher, wir sollten dagegen an gröfseren Orten bei der Beschaffung von Versammlungsräumen in erster Linie auf Herstellung von „Kirchensälen“ in ausreichender Anzahl neben je einer Kirche in jedem Stadtteil Bedacht nehmen. Die evangelischen Kirchen müfsten aber auch wie die katholischen beständig für die Andacht offen stehen; aufserdem, so läfst sich hinzufügen, könnte manche Kirche an Sonn- und Feiertagen zu öfteren Malen als jetzt nacheinander benutzt werden und zugleich der Gottesdienst ein kürzerer sein. Die Schönheiten der Natur, den Schatz, den unsere edle Kunst und Litteratur bietet, wünscht Leo reichlicher für die religiöse Erbauung verwertet zu sehen. Die Sprache der Kirche darf nur das reine Deutsch unserer Zeit sein. In der „Verquickung von Staat und Kirche“, in der „Abhängigkeit der Staatsregierung“ sieht Leo für keinen Teil einen Segen. Sein Ideal für die Verfassung der evangelischen Kirche im Reich ist das einer bundesmäfsigen Vereinigung aller Landeskirchen unter der selbständigen Leitung einer obersten Kirchenbehörde und ihr zur Seite stehenden Reichssynode. Bekämpft wird die Loslösung der evangelischen Kirche vom Staat in den *Protestantischen Zeitstimmen IV.*

Soviel Streit auch noch sonst um die Bildungsziele geführt wird, darin befestigt sich die Überzeugung immer allgemeiner und stärker, dafs es für die deutsche Schule nächst der Entwicklung der religiösen Anlagen keine höhere Aufgabe gebe, als der deutschen Jugend ihr deutsches Vaterland zu erschliefsen, dafs sie es kenne, liebe und ehre.

In näherer Ausführung handeln von der Erziehung zur Vaterlandsliebe Aufsätze von W. Münch und von H. Meier. Beide Verfasser heben die echte Vaterlandsliebe scharf von dem falschen Patriotismus ab. Münch legt die Mifsbildungen des Patriotismus und Irrwege in der Erziehung hierzu eingehend dar, welche aus der Mangelhaftigkeit unserer Kenntnis von dem Leben und Sein unserer Nachbarvölker entstehen. Wir dichten dem eigenen Volk gern Vorzüge und Tugenden an, die es in Wirklichkeit in dem Mafse teils gar nicht besitzt, teils vor dem Ausland doch wenigstens nicht voraus hat, und ebenso legen wir oft anderen Völkern bestimmte Fehler und Schwächen bei, aus keinem anderen Grunde, als indem es einer dem andern kritiklos nachspricht. So entsteht Überhebung und Dünkel daheim im Kreise des eigenen Volks und als Folge davon Abneigung und Gereiztheit gegen uns da draufsen in der Welt. „Wenn die Griechen des Perikles jetzt lebten, wer bürgt dafür, dafs man sie würdigte, sich huldigend vor ihnen neigte?“ Schofs

der Kosmopolitismus des Zeitalters der Humanität auch damit über das Ziel hinaus, dafs er die der Nationalität innewohnende Kulturmacht verkannte, so ruht derselbe doch „im letzten Grunde auf urchristlicher Anschauung“ und behält in der Hoheit seiner Idee seine Zukunft. Meier setzt der selbstgenugsamen antiken die „christliche Vaterlandsliebe“ entgegen, die über das besondere irdische das gemeinsame „himmlische Vaterland“ nicht vergessen läfst. Münch und Meier wollen beide ein durch Erkenntnis des Wahren geläutertes Vaterlandsgefühl. Im Gefühl sehen sie beide das Vermögen, auf dessen richtiger Ausbildung der Erziehungserfolg beruht. An das Heimatgefühl des Knaben knüpft die Belehrung naturgemäfs an, die des Wertes ihres Gegenstandes sich bewufste Liebe des Mannes zu seinem Vaterlande ist es, von der sein Eintreten für dasselbe abhängt. Um zu solcher thatbereiten Vaterlandsliebe den Sinn heranzubilden, müssen die Schätze gehoben werden, welche in Glauben und Sitte, in Sprache und Schrifttum, in Gewerbfleifs und Kunst, in den grofsen Gestalten und Gestaltungen der Geschichte und der Gegenwart ruhen. „Und wenn denn freilich nach Aufnahme dieser Aufgaben die nationale höhere Schule ein etwas anderes Gesicht zeigen sollte, als sie gegenwärtig noch hat, so schreckt mich diese Ansicht — sagt Münch — nicht im mindesten.“ Übereinstimmend damit äufsert sich Meier: „Wenn es zweifellos die Aufgabe der deutschen Schule ist, Liebe zum Vaterlande und ein kräftiges Gefühl für die Pflichten gegen dasselbe zu erwecken, so mufs auch der Lehrplan mit Rücksicht auf diesen Zweck eingerichtet werden.“ Beide Schulmänner sind sich dabei voll bewufst, wie unerläfslich für das richtige Verständnis der vaterländischen Eigenart die vergleichende Einführung in fremde Kulturformen ist. Nur auf diesem Wege erhalten wir den sicheren Mafsstab für die richtige nationale Selbsteinschätzung, für den Wert unserer Volksideale und das Mafs des von uns wirklich Geleisteten. Münch legt hierbei einen gröfseren Nachdruck auf die Kulturvölker der Neuzeit, insbesondere Engländer, Franzosen und Italiener, Meier auf die alten Griechen und Römer. Wir führen hier noch ein Wort von H. Schiller an, der im Einklang mit den eben dargelegten Anschauungen die Bedeutung der Beschäftigung mit dem Kulturgehalt fremden Volkstums auf der deutschen Schule dahin bestimmt: „Hier wie überall mufs der Schüler auf der obersten Stufe die Einsicht erhalten, dafs er in die Fremde geführt wurde, um die Heimat, dafs er die Vergangenheit kennen lernen mufste, um die Gegenwart besser erkennen und verstehen zu können.“ Zur Vervollständigung des Bildungsideals wäre hier nur noch hinzuzufügen, dafs der Zögling zugleich auch mit der ihm seinem Lebensalter nach erreichbaren Kraft im geistigen Können und sittlichen Wollen ausgerüstet werden mufs, damit er nicht nur ein Kenner der Gegenwart, sondern auch ein brauchbarer Mitarbeiter am Fortgange des allgemeinen Kulturwerks werde. Über den Stand seiner Ausrüstung hierfür am Schlufs seiner Schullaufbahn giebt am besten Aufschlufs der deutsche Aufsatz,

insofern derselbe ihm die Aufgabe stellt, den von ihm erworbenen Schatz an Geistes- und Gemütsbildung bei der Behandlung eines Gegenstandes zu verwerten, der in den gemeinsamen Interessenkreis der Gebildeten unseres Volkes fällt. Der mit dieser Zielleistung verfolgte Zweck, zu erproben, wie weit in der Schule etwas für die allgemeine Brauchbarkeit im Leben gelernt worden ist, erfordert es in gleicher Weise wie das Bildungsgesetz der Anknüpfung des Neuen an das Bekannte, dafs der ganze Bildungsgang die Bewegung einer Spirallinie durchläuft. Der Mensch steht in ihrer Mitte, ihren Ausgangspunkt nimmt sie von den Menschen und Gegenständen, die ihn in seiner Kindheit umgeben, und führt dann seinen Geist auf ihren stetig sich erweiternden Bogen zu einer immer weiter sich ausdehnenden Erkenntnis der Menschenwelt und der Natur, wobei jedesmal das später Hinzutretende sich eng um das früher Erkannte herumschliefst und das Fernere in vergleichende Beziehung zu dem Näheren gesetzt wird. Genauer genommen sind es so viele parallel miteinander verlaufende Spirallinien, als verschiedene Lehrgegenstände in Betracht kommen.

Für die Heranbildung einer einsichtigen Vaterlandsliebe hängt sehr viel von der Beschaffenheit der für weitere Kreise bestimmten Darstellungen des geschichtlichen Entwicklungsgangs ab. Eine solche *Vom alten zum neuen Reich* hat R. Pape geliefert. Man erhält in dem Buch reichhaltigen Stoff in gefälliger Form. Der Auffassung und Sprache läfst sich Offenheit und Entschiedenheit nachrühmen. In einigen Beziehungen fehlt es jedoch an Unparteilichkeit und Folgerichtigkeit. Österreich zur Zeit von Kaiser Franz seine Ländergier vorzurücken, nimmt sich pharisäisch aus, wenn man unmittelbar daneben von den Annexionen Preufsens 1793, 1795 und 1803 zu erzählen hat. Mit Ausdrücken wie „Handlangerdienste“ und „Henkersdienste“ den 1805 erfolgten Anschlufs der von Österreich und Preufsen im Stich gelassenen süddeutschen Staaten an Napoleon zu belegen, ist zweischneidig gegenüber dem von Preufsen ebendamals mit Napoleon zu Schönbrunn abgeschlossenen Vertrage und dem nachfolgenden Bündnis mit ihm. Das Ergebnis der Thätigkeit der deutschen Nationalversammlung in der Paulskirche als eine „politische Seifenblase“ zu bezeichnen und die Versammlung selbst als eine „Gesellschaft von redewütigen Doktrinären“, stimmt schlecht mit der Thatsache, dafs die meisten wesentlichen Grundzüge des Verfassungswerks jener ersten deutschen Volksvertretung in unsere jetzige Reichsverfassung übernommen worden sind. Der Verf. übt an sich selbst unfreiwillig Kritik, wenn er der Opposition im preufsischen Abgeordnetenhause während der Konfliktszeit „jegliches Gefühl für deutsche und preufsische Ehre“ abzusprechen geneigt ist und bald hernach die doch zum grofsen Teil aus der deutschen Fortschrittspartei hervorgegangene nationalliberale Partei eine „von lauterstem Patriotismus durchglühte“ nennt. Unangebracht ist es nicht minder, so geringschätzig, wie er es thut, von den „deutschen Bundesbrüdern“, den Sänger-, Turner-, Schützenfesten u. s. w. und

von der „Mondscheinpolitik der moralischen Eroberungen“ zu sprechen. Als ob „Blut und Eisen“ den Drang nach Einheit im deutschen Volk bewirkt und genährt und die einmütige Erhebung desselben im Juli 1870 verursacht hätten, während die Waffen doch ihrer Natur nach nur zerstören können, und „Blut und Eisen“ in Wirklichkeit nur den Widerstand Österreichs und Frankreichs gegen die Einheit Deutschlands hinweggeräumt hat. Die Werke unserer Geistesfürsten waren es, die das Bewufstsein der Zusammengehörigkeit von Nord und Süd erweckt haben, das dann durch die unter Preufsens Führung immer enger sich gestaltenden Beziehungen des wirtschaftlichen Verkehrslebens und durch die Zunahme des persönlichen Austausches sich derart festigte, dafs es nur noch der erneuten Bedrohung durch das Ausland 1870 bedurfte, um in der Entschlossenheit zu gemeinsamer Abwehr das politische Einheitsgefühl zum vollständigen Durchbruch zu bringen. Die deutschen Siegesbanner auf dem Montmartre 1871 und der persönliche „Triumpheinzug“ Kaiser Wilhelms „über das Elyseische Feld“, von denen Verf. erzählt, sind schmückende Zuthaten seiner Phantasie.

In einer akademischen Antrittsrede erörtert R. Hirzel, welcher Anteil der klassischen Philologie an den Bildungsaufgaben der Gegenwart verbleibt. „Die Zeit hat sich von den Philologen abgewandt, weil die Philologen sich von der Zeit abgewandt haben.“ Aufgabe der klassischen Philologie ist ihm die Erforschung und Darstellung der antiken Kulturperiode nach ihrem ganzen Umfang und Inhalt. Hierzu gehört eine Ausrüstung der Philologen mit dem Wissen der Gegenwart und von der Gegenwart. Sie können nicht das Altertum verstehen und es nicht der Gegenwart nahe bringen, ohne die Gegenwart zu kennen. Sie sollen aber uns, die heutige Menschheit, lehren, was wir aus einer Vergleichung mit den Alten für unser eigenes Fortschreiten auf der uns zugewiesenen Bahn gewinnen. Die staatliche Verfassung sowohl als das Geistesleben im Altertum zeigt sich weniger vielseitig entfaltet als das der Neuzeit, was für uns den Vorzug hat, dafs wir die allgemeinen Grundzüge dort leichter erkennen; der Mensch konnte damals mehr als heute im Ganzen leben und wirken, sodafs die einzelne Persönlichkeit häufiger in vollerem Umfange das allgemein Menschliche erkennen läfst. Kommt hinzu, schalten wir ergänzend ein, dafs unsere Kenntnis vom Altertum hauptsächlich auf Werken künstlerischer Schaffensthätigkeit beruht, in denen Menschen und Dinge der Wirklichkeit durch den Schmelztiegel typenbildender Idealisierung hindurchgegangen sind. So bietet das Altertum für die Einführung in das Leben der Menschenwelt einen ähnlichen Vorzug ·ie die Dichtung, indem es die allgemeinen Grundformen der Gestaltungen ı gröfserer Reinheit als die uns umgebende Wirklichkeit hervortreten ìfst, bedarf aber stets der aus der uns umgebenden Welt entnommenen nschauungen, um überhaupt verstanden werden zu können und behufs er Unterscheidung von Wahrheit und Dichtung und bleibt unzureichend ır die Einführung in die mannigfaltigen Gebiete der Erkenntnis,

der Einrichtungen und der Thätigkeit unserer Zeit, welche den Alten selbst noch unbekannt waren. Beispielsweise wufsten die Alten nichts von Weltgeschichte und Weltreligion noch von Weltverkehr in unserem Sinne, verharrten bei der Sklaverei, und gelangten nicht dazu, die Einrichtungen der bürgerlichen Selbstverwaltung von der Stadt auf den Staat zu übertragen und mit einer starken Staatsgewalt zu verbinden.

Ohne dem den klassischen Studien verbleibenden Wert sich zu verschliefsen, wendeten sich *M.* Lockroy, der damalige französische Unterrichtsminister, und *M.* Blanchet, Professor am Lycée Charlemagne in ihren bei der Preisverteilung nach dem concours général der Lyceisten in der Sorbonne gehaltenen Reden gegen die Anschauung, welche in der klassischen Bildung die Bildung überhaupt erblickt. *M.* Lockroy nennt als Vorzüge der neueren Litteratur ihren Gehalt an reicher und feiner entwickelten sittlichen Ideen und die gröfsere Weite des sich in ihr offenbarenden Gesichtskreises. Frankreich bilde sich noch lange nicht genug an dem Geist seiner eigenen grofsen Schriftsteller und dürfe auch nicht abhängig bleiben von den Almosen, welche dieser und jener Übersetzer aus den Schätzen der deutschen und der englischen Litteratur ihm gerade spendet, sondern müsse durch Kenntnis der Sprachen der lebenden grofsen Kulturvölker, insbesondere des englischen und deutschen, sich in den Stand setzen, von Tag zu Tag den Fortschritten des Auslandes auf allen Gebieten zu folgen. *M.* Blanchet beleuchtete im Hinblick auf die Ansprüche an den Unterricht die Errungenschaften, welche die Bildung unserer Zeit der Entwicklung und Ausbreitung des naturwissenschaftlichen Denkens schuldet, Errungenschaften, welche nicht minder in der feineren und genaueren Analyse der Geistesart des Menschen als in der Erforschung der Naturkräfte und ihrer Nutzbarmachung zu Tage träten.

Von umfassenden kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten aus unternimmt es Herman Grimm, den Wert des herkömmlichen Betriebs der alten Sprachen an unserm heutigen Bildungsbedürfnis zu prüfen. „Blütezeiten von Völkern haben wir nur so lange in der Vergangenheit erblickt, als wir sie für uns selbst erwarteten.“ Dieser Satz ergiebt sich ihm aus der Betrachtung, was für Zeiten es waren, in denen der Enthusiasmus für die Alten auf seiner Höhe stand. Im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts suchten Goethe und die Seinigen in Rom und Hellas die Welt von „innerer Kraft und Ständigkeit“, die ihnen das Vaterland in dem Jammer seiner öffentlichen Zustände nicht gewährte. Die nämliche Ursache, daran hätte Grimm noch erinnern können, trieb einst die Italiener der Renaissancezeit von der Gegenwart weg in ihre humanistische Idealwelt hinein. Der „Kultus der klassischen Zeit“ dauerte nach den Freiheitskriegen fort, ja er erweiterte sich noch, doch änderte sich sein Wesen. War es bislang der ästhetische Genufs, welchen die Verehrer der Antike vornehmlich suchten, so tritt jetzt die gelehrte Erforschung des klassischen Altertums in den Vordergrund. Der klassische Philologe gewinnt die Herrschaft in den Schulen.

Zur Erklärung dieser Erscheinung weist Grimm darauf hin, wie verpönt in der Zeit der „Restauration“ alles war, was deutsch und deutsches Vaterland hiefs. Man verfolgte Arndt und seine Gesinnungsgenossen als „Demagogen“ und war sehr zufrieden, wenn das Begeisterungsbedürfnis der Jugend sich Brutus, Harmodios und Aristogeiton oder anderen alten Schattenbildern zuwandte.

Man darf hier ergänzend einschalten: Solange bei dem fast völligen Fehlen eines öffentlichen Gemeinlebens und damit der Gelegenheit und Verpflichtung zu wertvollem gemeinnützigem Wirken in weiterem Kreise eine Erziehung des jungen Menschen zum Staatsbürger noch nicht in Frage kam, der Gebildete nur Berufs- und Privatmensch war, konnte man davon absehen, sich auf der Schule um die Gegenwart näher zu kümmern und sich in aller Behaglichkeit mit der Jugend in einen um zwei Jahrtausend zurückliegenden Kulturkreis einspinnen und an dem Grofsen und Schönen, was man dort fand, sich schadlos halten für die nach den hochgegangenen Hoffnungen der Freiheitskriege doppelt trübselig sich malende Verfassung des Vaterlandes. Die Lage hat sich völlig geändert. Wir haben ein grofses Vaterland, das grofse Aufgaben uns stellt. „Unsere Jugend,“ bemerkt Grimm, „empfindet sich inmitten von Erlebnissen, Erfahrungen, Anschauungen und Erwartungen, von deren Weite kein Römer oder Grieche etwas ahnte.“ „Das Ziel ist: die gesamte Menschheit in ihrer letzten Gestaltung zu einem Reiche von Brüdern zu machen, die nur den edelsten Beweggründen nachgebend, gemeinsam sich weiter bewegen. Wer die Geschichte nur auf der Karte von Europa verfolgt, könnte glauben, ein gegenseitiger allgemeiner Mord müsse unsere nächste Zukunft erfüllen; während der, der sie am Globus studiert, sich der Gewifsheit hingeben darf, dafs vielmehr die Stunde herannahe, wo die in gleichen Gedanken höchsten geistigen Strebens vereinten germanischen Völker all den ungezählten Millionen Asiens und Afrikas und was der Erdkreis sonst beherbergt den Weg zu den wahren Gütern des menschlichen Lebens erschliefsen werden.“ Ähnlich wie Geibel sagt „Und es mag am deutschen Wesen Einmal noch die Welt genesen“. „Das Leben, das wir führen und das, dessen Bevorstehen wir empfinden, bedingt die Fähigkeit, mit Gedanken zu wirtschaften, für deren Ausbildung die antike Litteratur genügende Vorübung nicht mehr darbietet.“ „Ich glaube, wir treiben in der Richtung, dafs die deutsche Sprache und Litteratur zu dem endlich werden wird, von dem alle Lehre ausgeht.“

Das klassische Altertum soll hierbei nicht verdrängt werden, aber sein Verständnis soll nicht mehr Selbstzweck sein, sondern es soll als ergleichsobjekt für das genauere Verständnis unserer eigenen Lebenszuände dienen. Den geeigneten Mittler zur Überleitung von der Gegenart zum Altertum erblickt Herman Grimm in Goethe. Wir sollen an m lernen, die Fäden hinüber und herüber zu spinnen.

Eine nähere Darlegung, wie er sich die schulmäfsige Ausführung eses Gedankens vorstellt, giebt Grimm jedoch nicht. Ein Mangel

zeigt sich bei ihm, ähnlich, wie bei vielen anderen Nichtfachmännern darin, dafs er auch über den jetzigen Schulbetrieb hauptsächlich nur aus den Erinnerungen an seine eigene Schulzeit und nach gelegentlichen Mitteilungen urteilt, statt auch hierin der wissenschaftlichen Anforderung zu genügen, sich zuvor das erforderliche Material in ausreichendem Umfange zu verschaffen. Er würde dann gefunden haben, dafs gar manches von dem, was er anders wünscht, schon längst weit und breit durch das von ihm gewünschte Bessere ersetzt worden ist. Darum zeigt sich in der Aufstellung der Richtziele doch der scharfblickende Mann.

In mehreren der mit Preyer statttgefundenen Auseinandersetzungen wird auf den Wert der Naturwissenschaft für die Gesamtbildung unserer Zeit näher eingegangen. Sehr gering wird derselbe veranschlagt in der Schrift eines Anonymus *Auch ein Wort zu Naturforschung und Schule*. Er will ihren Einflufs „auf fast alle Wissenschaften und Künste“ nicht gelten lassen und ihn nur auf einen Teil der Wissenschaften, auf die Künste aber gar nicht zugeben. Er übersieht hierbei zunächst offenbar die von der Naturwissenschaft her auch auf die Geisteswissenschaften übertragene induktive Methode, die sich allein schon in dem selbst bis in den Sprachgebrauch der Autoren hinein zur Anwendung gelangten statistischen Verfahren bekundet. Er verkennt aber nicht minder auch die inhaltliche Bereicherung, welche die Geisteswissenschaften den Naturwissenschaften zu verdanken haben, wobei z. B. nur an das Verhältnis der Physiologie zur Psychologie oder an das allgemeinere der Naturerkenntnis überhaupt zur Philosophie erinnert zu werden braucht. Und wenn der Anonymus meint, die Kunst habe keinen sonderlichen Gewinn von den Fortschritten des Naturwissens ziehen können, so ist, von allem übrigen einmal abgesehen, doch so viel allein schon sicher, dafs der Kunstgenufs, die Bekanntschaft mit den Kunstwerken, dank den heutigen Mitteln der Vervielfältigung und des Verkehrs, einer ungleich gröfseren Zahl von Menschen gegenwärtig zugänglich gemacht worden ist. Nicht besser steht es mit der Anschauung desselben: „Den ethischen und noch mehr den ästhetischen Wert der naturwissenschaftlichen Errungenschaften halten wir besonders bei ihrer Verwertung zu Schulzwecken für minimal, für gleich Null . . .“ Solche Anschauung kann wohl nur eine Folge der Unzulänglichkeit des von ihm in der Naturwissenschaft genossenen Unterrichts sein. Hätte er ihn z. B. bei einem Manne wie Schellbach empfangen, er würde wohl anders darüber denken. Wen hätte es nicht erhaben gestimmt, wenn ihm in der Astronomie das Auge erschlossen wird für die Unendlichkeit des Weltganzen und die majestätische Gesetzmäfsigkeit in der Bewegung aller Weltkörper? Und ist die Empfindung des Erhabenen etwa nicht eine ethische und eine ästhetische zugleich? An der logisch bildenden Kraft der Naturwissenschaften mäkelt der Anonymus auch verschiedentlich herum, um dann eine bessere Schulung des Urteilsvermögens durch die Geisteswissenschaften zu behaupten. Er macht hier den Fehler, den man recht häufig antrifft,

dafs formale Denkfähigkeit und Urteilsfähigkeit gleichgesetzt werden. Unzweifelhaft kann aber jemand ein sehr scharfer mathematischer Denker, also ein vortrefflicher Logiker und doch zugleich urteilslos wie ein Kind in politischen und gesellschaftlichen Fragen sein. Zum Urteil gehört eben Sachkenntnis, Erfahrung, und da es im Leben hauptsächlich auf den Verkehr mit den Menschen ankommt, so ist allerdings fürs Leben Menschenkenntnis und Kenntnis vom menschlichen Wesen im allgemeinen wichtiger als Naturkenntnis. Die formale Fähigkeit des scharfen Denkens kann man sich aber darum gerade so gut an der Naturwissenschaft wie an den Sprachen erwerben. Einsichtiger wägt Gustav Richter-Jena den Bildungsanteil der Naturwissenschaft ab. Schon ein gleich zu Anfang seines Aufsatzes *Naturwissenschaft und Schule* stehender Satz läfst dies erkennen: „Mit dem Wechsel der Kulturaufgaben, die eine Zeit zu lösen hat, wechselt auch das Ideal der Bildung.“ Die Naturwissenschaft habe „das philosophische Denken von einem kranken Übermafs der Spekulation befreit“ — im Verein mit der historischen Forschung, schalten wir ein — „und es giebt kaum eine Wissenschaft, welche nicht durch Anwendung naturwissenschaftlicher Methoden Bereicherung und Förderung erfahren hätte.“ Wenn aber hierauf behauptet wird, dafs unsere unter dem Zeichen der Naturwissenschaft stehende Zeit „eine weit verbreitete und in alle Schichten eingedrungene Denkweise und Weltansicht“ erzeugt habe, „in welcher die idealen Lebensmächte gar keine, oder doch nur eine geduldete Stellung behaupten“, so wird demgegenüber die Frage erlaubt sein: Haben die Zeiten, in denen der Humanismus blühte, oder hat unsere Zeit, in der die Naturwissenschaften blühen, mehr für werkthätige Förderung der Humanität gethan? Ästhetisch schönes Empfinden ist noch nicht sittlich schönes Handeln, und dieses auch ohne jenes möglich. In diesem Sinne erklärt sich auch H. Vogel-Augsburg in einem sehr beachtenswerten mit Preyer und seinen Gegnern sich beschäftigenden Aufsatze, in welchem er sich hauptsächlich mit des oben besprochenen Anonymus und G. Richters Stellungnahme zu Preyer beschäftigt: „Schauen wir uns um in diesen Kreisen, die mit den Alten weniger vertraut, oder denen sie gar völlig fremd sind, sehen wir, wieviel da gearbeitet wird in treuem Pflichtgefühl an der grofsen Summe dessen, was der Gegenwart zu thun, zu ändern und einzurichten aufgegeben ist, überblicken wir die vielen Vereine menschlicher Teilnahme und aufopfernder Bruderliebe, die vielen gemeinnützigen Werke, die Tausenden ihre Existenz gründen, fürwahr wir werden sagen müssen, auch da fehlt es nicht an idealem Schwunge und echter Humanität.“

In formenreiner Sprache führt ein gehaltvoller Vortrag von Oberlehrer W. Cramer über *Die Aufgaben und das Ziel der anthropologischen Forschung* zu dem Lotzeschen Weltbilde hinauf, in welchem das Gottesbewufstsein und die Erkenntnis, die naturwissenschaftliche wie die historische, zu ihrer Ausgleichung und zu ihrem Recht gelangt sind. Dafs die Menschen das Gefühl der Zusammengehörigkeit als eine von

allen Tieren sich unterscheidende höhere Gattung besitzen, wird in dem Vortrag treffend mit der Thatsache belegt, dafs der Mensch auch in dem auf tiefster Stufe der Gesittung stehenden Menschen, niemals aber in dem höchstorganisierten Affen ein Wesen seinesgleichen erkennt, dem er menschliches Mitgefühl entgegenbringt.

Wolfgang Kirchbach fragt: *Was kann die Dichtung für die moderne Welt noch bedeuten?* Er sieht mit Recht in der Dichtung die höhere Kunst gegenüber der Musik und Malerei in dem Sinne, dafs sie die Gesamtheit der Geistes- und Gemütskräfte des Menschen beim Schaffen und Aufnehmen in Thätigkeit setzt. Bilder und gar erst Musik könne man ohne sonderliche Anspannung des Geistes auf sich wirken lassen, zum Genufs eines Dichtwerks gehört eine den Ideengang des Dichters selbstthätig nacherzeugende Kraft.

Darum gerade bevorzugen die meisten aber auch für ihre Erholung das süfs träumerische Schwelgen in Tönen und gehen der Poesie gern aus dem Wege. So müsse sie ihrerseits an die Menschen von heute näher herantreten und sie locken mit dem verklärten Spiegelbilde von dem ganzen Inhalt unserer heutigen Vorstellungswelt und unserer Strebeziele. Man mufs dem zustimmen. Die Dichtung darf hinter unserer Erkenntnis und unserm Schaffen nicht zurückbleiben. Wir haben gerade so gut das Bedürfnis, die Zweckmäfsigkeit im All fühlend zu geniefsen als forschend zu erkennen und handelnd zu erproben.

Ohne die wieder zusammenfassenden Gestaltungen der Dichtungen entgöttert sich die Natur, je mehr wir sie zergliedern. Wie W. Cramer in dem vorstehend besprochenen Vortrag Dichtungen von Wilhelm Jordan als Versuche anführt, wissenschaftliche Weltanschauungen unserer Zeit in poetische umzusetzen, so nennt Kirchbach hierfür Gottfried Keller. Einen Punkt findet man jedoch in Kirchbachs Ausführungen nicht stark genug hervorgehoben, dafs nämlich niemals Erkenntnisse für sich selbst Gegenstand dichterischer Behandlung sein können, sondern immer nur die Empfindungen, die sie in der Menschenbrust zu erregen vermochten.

Kultur und Technik war der Gegenstand einer von Adolf Ernst im Stuttgarter Polytechnikum gehaltenen Festrede. Der Redner nahm seine Aufgabe wesentlich von der gesellschaftlichen Seite. Er wies auf die Geringschätzung hin, welche man im Altertum der gewerblichen Thätigkeit zollte, weil die Arbeit überwiegend in den Händen von Sklaven lag, und legte demgegenüber die Fortschritte dar, welche die Technik mit dem Aufkommen des freien Bürgerstandes in den heutigen Kulturländern gemacht hat. Trotz all des reichen Gewinns, welchen jedermann bei uns aus den technischen Errungenschaften der Neuzeit zieht, habe sich dennoch als ein Erbteil der antiken Anschauung in manchen Kreisen ein Vorurteil gegen technische Berufe bis heute fortgepflanzt. Der Techniker solle dem den ruhigen Stolz entgegensetzen, auf den ihm sein Anteil an den Leistungen der Gegenwart gerechten Anspruch verleiht, er solle sich aber zugleich vor materialistischer Denkweise hüten und sich

in der Bethätigung idealen Sinns von niemand übertreffen lassen. So weit A. Ernst.

Das Haupthindernis richtiger Wertschätzung fremder Arbeitsthätigkeit bleibt die Unbekanntschaft mit derselben. Wie wenig lernen wir doch in den meisten Fällen von dem Wesen einer der unsrigen ferner liegenden Berufsthätigkeit kennen. Wie oft erfolgt nicht auch die eigene Berufswahl ohne eine ausreichende Vorstellung von der künftigen Thätigkeit. Hier hat in der Jugendzeit mehr als bisher zu geschehen. Als praktische Vorschule für das Verständnis und die Würdigung der gewerblichen Betriebsarten kann die Knabenhandarbeit sehr gute Dienste leisten und weitere Bedeutung gewinnen. Es ist auch verdienstlich, wenn man, wie H. Brünnecke gethan, die Bestimmungen als Ratgeber für die Jugend zusammenstellt, welche über die Anforderungen an die verschiedenen Zweige des Reichs- und Staatsdienstes bestehen. Aber das alles genügt noch bei weitem nicht. Es mufs vielmehr den Schülern Gelegenheit gegeben werden, einen möglichst genauen Einblick in die verschiedensten Kreise menschlicher Berufsthätigkeit zu gewinnen. Soweit es angeht, mufs man sie an Ort und Stelle der Thätigkeit selbst führen. Der Gewerbtreibende, Handwerker sowohl wie Fabrikant, zeige ihnen seine Betriebseinrichtungen, der Kaufmann seine Warenlager, der Landwirt seine Felder und Wirtschaftsgebäude, der Forstmann führe sie durch sein Revier, der Seemann auf sein Schiff, der Bergmann in den Schacht, der Baumeister auf den Bauplatz u. s. w. Überall sind beim Herumführen fachmännischerseits die entsprechenden Erläuterungen zu geben und hieran nach Umtsänden weitergehende zusammenhängende Belehrungen über die ganze Art und Weise einer jeden Berufsthätigkeit zu knüpfen. Es versteht sich, dafs meist nur das eine und das andere von dem beispielsweise Angeführten dem einzelnen Schüler vor Augen geführt werden kann, dafs der eine nur dies, der andere jenes zu sehen bekommt. Aber es kommt zunächst auch nur darauf an, dafs überhaupt hierin etwas geschieht, dafs das Bedürfnis hierzu anerkannt wird und Mittel und Wege zur Ausführung mit Ernst gesucht werden. Man weifs es von jungen Fürstensöhnen, welchen Vorsprung es ihnen vor anderen jungen Leuten verschafft, wenn sie schon früh unter sachkundiger Führung die verschiedensten Stätten menschlicher Werkthätigkeit besucht haben; ihr praktischer Blick ist geübter, sie besitzen die Fähigkeit eines gröfseren Überblicks. Die Zeit dazu für unsere Schüler liefse sich zunächst in den Ferien finden, aber auch während der Schulzeit, wo gerade eine günstige Gelegenheit sich darbietet, benutze man sie. Mit manchem zur Erholung bestimmten Ausflug lassen sich derartige Besichtigungen verbinden, man scheue aber auch nicht davor zurück, eigens zu dem Zweck die nötige Zeit einmal freizugeben. In der Schweiz und in Siebenbürgen ist man auch fleifsig, aber man verwendet dort viel mehr Zeit auf Schulfahrten als bei uns. Die den Büchern behufs guter Bekanntschaft mit dem praktischen Leben entzogene Zeit ist keine verlorene. Wo Besichtigungen nicht möglich

sind, liefse sich noch immer an belehrende Vorträge von Fachmännern denken, und wo auch diese nicht zu erreichen, könnte noch durch Beschaffung und Benutzung litterarischer Hülfsmittel ausgeholfen werden. Alles dies setzt allerdings eine Zeit und Mühe nicht scheuende Bereitwilligkeit der beteiligten Fachkreise zur Mitwirkung an diesen Aufgaben der Jugenderziehung voraus. Es wäre ja aber kein Dienst, den sie nur der Schule als solcher leisteten, sondern eine hochbedeutsame Förderung, die sie der geistigen und wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Nation gewährten, wenn sie damit an ihrem Teile dazu beitrügen, dafs jeder im Leben an seinen richtigen Platz kommt und die Lebensarbeit der anderen zu würdigen gelernt hat.

II. Die Lehrverfassung der Schulen[2]).

Das von Oskar Jäger auf der Versammlung des *Vereins rheinischer Schulmänner* angewandte Wort „Der wertvollste Beitrag zu dieser Reform (des Gymnasiums) würde sein, wenn das Gerede darüber aufhörte“ teilt mit anderen geschickten Witzworten die Eigenschaft, dafs es

2) Oskar Jäger, Über Gymnasialreform. = ZG. 529 - 539. — Eingabe des Geschäftsausschusses für deutsche Schulreform an den preufs. Unterrichtsminister. = PA. 257—268. — Erklärung von Professoren der Universität Heidelberg, die Schulreform betreffend. = PA. 565 f. — A. Matthias, Realgymnasialdirektor, Die Bedeutung der höheren Bürgerschule. Minden i. W., Bruns. 18 S. — Ed. Knape. Die höhere Bürgerschule. = BhS. 73—77 und 98 f. — Harms, Professor, Woher rührt die Überfülle der sog. gelehrten Fächer u. s. w.? = PA. 657—671. — E. Falch, Professor, Gedanken über eine Reform des Mittelschulwesens. Würzburg, Stuber. 63 S. — C. Kruse, Provinzial-Schulrat, Das angeklagte Gymnasium. = ZG. 273—282. — J. Lattmann, Gymnasialdirektor, Welche Veränderungen des Lehrplans in den alten Sprachen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird? Pg. Gym. Clausthal. 25 S. — Natorp, Landtagsabgeordneter, Welche Anforderungen stellt die Volkswirtschaft an die Einrichtung unserer höheren Schulen? = PA. 369—388. — Demoll, Professor, Zur Einheitsschulfrage. = BSb. 209—212 und 231—234. — E. Stengel, Prof. an der Universität Marburg, Zur Reform des höheren Schulwesens. = PA. 577 bis 588. — O. Kuntzemüller, Die Reform unseres höheren Schulwesens. Leipzig, Oesterwitz. 40 S. — Geb. J. Frohnau, Einheits-Mittelschule und Gymnasial-Reform. Wien, Pichler. 142 S. — Eman. Herrmann, Prof. an der techn. Hochschule in Wien, Volkswirtschaft u. Unterricht. Berlin, Simion. 58 S. — Achte Direktoren-Versammlung in der Provinz Schlesien. Berlin, Weidmann. S. 1 - 81 und 176—186. — J. Tews, Die Vorzüge einer Einheitsschule in der Kleinstadt. = PA. 419—423. — F. Hornemann, Der gegenwärtige Stand der Einheitsschulbewegung. = Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins. Heft 4, S. 1—28. Vgl. PA. 388—416 u. 416—419. — Uhlig, Direktor Prof., Über die Ziele und Verhandlungen des Einheitsschulvereins.

nur halbwahr ist, aber von manchem für volle Wahrheit gehalten wird, da man sehr leicht geneigt ist, die Güte des Witzes mit der Güte der darin enthaltenen Anschauung zu verwechseln. Jäger selbst hielt das Wort einer unmittelbar darauf folgenden Erläuterung für bedürftig und schränkte dessen Geltungsbereich alsbald auf „die ganz überwiegende Zahl der Schriften über Gymnasialreform“ ein. Es giebt doch also auch nach

---

= Verhandlungen der 3. Versammlung des Vereins akademisch gebildeter Lehrer an d. badischen Mittelschulen. Karlsruhe, Bielefeld. S. 56—74. Vgl. Zwanzigst. Jahresheft des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer. Aarau, Sauerländer. S. 27—29. — Joh. Flach, Zeitgemäfse Schulfragen. Braunschweig, Bruhn. 57 S. — Verhandlungen der bayerischen Kammer d. Abgeordneten. = PA. 674—709. — Ad. Moller, Gymnasialdirektor, Die höhere Einheitsschule. Pg. d. Städt. ev. Gymn. zu St. Maria-Magdalena in Breslau. 15 S. — Paul Cauer, Gymnasial-Oberlehrer, Die Gefahr der Einheitsschule. = Preufs. Jahrb. 1889 Heft 1 S. 1—20. — Jos. Ad. Kaiser, Rektor der St. Galler Kantonschule, Über die Reorganisation der Mittelschule. St. Gallen, Huber. 37 S. — A. Gemoll, Progymnasial-Rektor, Das Gymnasium. Breslau, Wohlfarth. 23 S. — E. Huckert, Pädagogische Bedenken gegen die Einheitsschule. = Gm. 74—78. — Aug. Fink, Die Idee des Gymnasiums und ihre Verwirklichung. Teil II; Pg. Gymn. Meldorf. 22 S. — Phil. Zorn, Prof. der Rechte in Königsberg, Für das humanistische Gymnasium. Berlin und Leipzig, Guttentag. 34 S. — H. Vaihinger, Prof. der Philosophie in Halle, Naturforschung und Schule. Köln u. Leipzig, Ahn. 54 S. — Auch ein Wort zu Naturforschung und Schule. Von . . . . Jena, Mauke. 32 S. — K. Meinardus, Professor, Das deutsche Gymnasium und seine Zukunft. = Soziale Zeitfragen, herausg. von Theod. Müller. Heft 19. Minden i. W., Bruns. 43 S. — Gustav Richter, s. oben S. 21. - Biologie und Pädag. von einem Gymnasialdirektor. = NJ. II, 161—172 u. 273—285. — H. Vogel, s. oben S. 21. — Schmeding, Prof., Zwölfter Jahresbericht des Realschulmänner Vereins. Dortmund, Krüger. S. 1—44. — Q. Steinbart, Realgymnasialdirektor, Des Herrn Ministers von Gofsler letztes Bedenken gegen die Erweiterung der Berechtigungen der Realgymnasien. = Mitteilungen an die Mitglieder des Allgem. deutschen Realschulmänner-Vereins. XIII. Dortmund, Krüger. 12 S. — F. von Aschen, Reformen im höheren Schulwesen Englands. = PA. 106—111. — Vgl. zu der Berechtigungsfrage: 1. Jäckel, Realgymansiallehrer, Zu der Ergänzungsprüfung d. Abiturienten d. Realgymnasiums. = CO. 262—265. u. 2. F. Söhns, Über die Überfüllung der gelehrten Fächer. = CO. 577 - 594. — H. Unverricht, Prof. der Medizin in Jena, Zur Reform unseres Schulwesens. = Fortschritte der Medizin, herausg. von Unverricht und Weigert. No. 22. Berlin, Fischer (H. Kornfeld). 6 S. (Verdünnter Preyer). — W. Vortmann, Die Mittelschule. Strafsburg, Schmidt. 44 S. (Der „Organisationsplan“ ist uns nicht ganz deutlich geworden). — Jos. Zettel, Staats-Schul-Edukation. Oppeln, Selbstverlag. 71 S. (Phantasmagorie.) — G. Fröhlich, Die Mittelschule im organischen Anschlusse an die Volksschule u. s. w. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 148 S. (Detailliertes Zukunftsbild.) — Ed. Balziger, Direktor des St. Gallischen Lehrerseminars, Welche Organisation der Volksschule entspricht den Bedürfnissen unserer Zeit? St. Gallen, Huber. 46 S. (Praktisch-verständig und klar, der Gegenstand liegt uns nur ferner.) — A. Bütow, Der Gedanke der Allgemeinen Volksschule im Lichte der Zeit. Berlin-Neuwied. Heuser. 16 S. (Plädiert für die Einheits-Volksschule). — H. Wigge und P. Martin, Die Unnatur der modernen Schule. Leipzig, Rauert und Rocco. 335 S. (Wolkenkuckucksheim).

ihm daneben noch bessere, auf die er selbst den Ausdruck „Gerede“ nicht anwenden will. Im Gegenteil: es mufs doch auch nach seiner Empfindung in den Reformbestrebungen und ihrer Litteratur recht viel unverächtliche Kraft vorhanden sein, denn er schliefst seinen Vortrag mit der Mahnung: „Denn täuschen wir uns nicht, die Stunde, wo auch wir reden, auch wir handeln müssen, ist jetzt gekommen.“ Eine Bewegung, wie die für Schulreform, d. h. für die Anpassung unserer aus dem Bedürfnisse vergangener Zeiten erwachsenen Schulzustände an die grofsenteils gänzlich veränderten Ansprüche unseres heutigen Lebens, eine Bewegung, welche alle Länder europäischer Kultur insgesamt erfafst hat, von Regierungen und Volksvertretungen allüberall zum Gegenstand ernstester und eingehendster Erwägungen und Entschliefsungen gemacht wird, von allen gebildeten Schichten als eine häusliche Angelegenheit empfunden wird, die jedem am Herzen liegt und ihrer Ursache nach unendlich vielen als Stein auf dem Herzen liegt, eine Bewegung, die einen nach dem andern unter den Männern besten Namensklanges auf den Plan gerufen hat, Zeugnis abzulegen für seine Überzeugung, und die die Fachkreise in heftig einander befehdende Parteien spaltete, und dies alles, wir wiederholen es, nicht bei uns in Deutschland allein, sondern in allen Ländern der Erde, welche einst die antike Kultur empfangen haben und denen in einer nun überlebten Zeit diese antike Kultur die Kultur überhaupt bedeutete, — eine solche mächtige und umfassende Bewegung hat doch wohl eine gröfsere Ähnlichkeit mit der Bewegung der Geister, welche der Reformation oder der Gründung unseres Deutschen Reiches voranging, als mit einem „Gerede“. Eine solche Bewegung verliert auch gar nichts dadurch an ihrer Bedeutung, dafs, wie immer, mit dem Weizen auch recht viel Spreu sich zusammen findet. Die sondert man eben aus. „Wirkliche Schäden“ in unserem Schulwesen erkennt übrigens auch Jäger an, ohne jedoch in dem gedachten Vortrag sie näher zu bezeichnen.

Eine Musterung der Stimmen, welche sich über das Bedürfnis nach Veränderungen in der Lehrverfassung unserer höheren Schulen haben vernehmen lassen, ergiebt, dafs man eine Reform vornehmlich in folgenden Punkten für dringend notwendig erachtet: 1. Allgemeine Organisation der Mittelschulstufe (11.—16. Lebensjahr) in der Art, dafs der Lehrgang einen möglichst vollständigen Bildungsabschlufs gewährt und so weit hinauf als es angeht auf den verschiedenen Schulen übereinstimmt. 2. Stärkere Berücksichtigung der neueren Bestandteile unserer heutigen Bildung im Lehrplan der Gymnasien, darunter ganz besonders, hier sowohl wie auf allen deutschen Schulen eine reichere Pflege der Muttersprache und ihrer Litteratur. 3. Änderung des Berechtigungswesens. 4. Ausgedehnterer Betrieb der körperlichen Übungen auf allen Schulen.

In der vom Geschäftsausschufs für deutsche Schulreform an den preufsischen Kultusminister gerichteten Eingabe, in welcher derselbe gebeten wird, geeignete Schritte zur Herbeiführung einer durchgreifenden Schulreform in Deutschland veranlassen zu wollen, bilden die

vorstehend angegebenen Forderungen die Stützpunkte des Gedankengangs. Sie werden hier in der Form ausgedrückt: Die deutsche Schule sei den heutigen Ansprüchen an das Verständnis der Gegenwart sowie an die körperliche und geistige Arbeitstüchtigkeit und die Festigkeit des Charakters nicht genügend nachgekommen; die Bestimmungen über die Berechtigungen seien veraltet; unser gesamtes Schulwesen entbehre noch einer einheitlichen, zweckmäfsig von Stufe zu Stufe, d. h. von niederer zu höherer Anstalt, ineinandergreifenden Organisation. Die Schritte, um die der Minister zunächst gebeten wurde, sollten sein 1. aus berufenen Kreisen Deutschlands Vorschläge und Gutachten zur Frage einer Reform der deutschen Schule einzuholen; 2. mit geeigneten Personen und Vertretern von Körperschaften, insbesondere auch mit solchen, welche inmitten des heutigen Lebens stehen, über die Grundzüge dieser Reform und den Gang ihrer Durchführung in Beratung zu treten, sowie die Ergebnisse dieser Beratung thunlichst ausführlich der Öffentlichkeit zu übergeben. Bekannt ist, dafs sich die Eingabe mit vielen Tausend Unterschriften bedeckt hat von Männern aus den verschiedensten Lebensstellungen, Schulmänner und sogar Gymnasialdirektoren eingeschlossen, unter jenen Tausenden zahlreiche unserer besten Namen.

Als eine Art Gegenmanifest erliefs eine Anzahl Heidelberger Professoren eine Erklärung, in welcher die Forderung als begründet hingestellt wird, „dafs an den Grundzügen des Lehrplans der humanistischen Gymnasien, insbesondere auch an der diesen Anstalten eigentümlichen Beschäftigung mit griechischer Sprache und Litteratur festgehalten werde“. „Wir behaupten nicht die Vollkommenheit der gymnasialen Einrichtungen in unserem Vaterland“, sagen die Unterzeichner zuvor, aber das von den Gymnasien entworfene Gesamtbild sei oft ein verzerrtes. Das ist zuzugeben, doch werden mit dem Ausdruck der Vorliebe für den altklassischen Bildungsgang, der den Inhalt der Erklärung ausmacht, die von den Reformfreunden erhobenen Beschwerden nicht hinfällig. Auch die Erklärung der Heidelberger hat behufs Erlangung von Unterschriften die Runde gemacht, doch ist der Anklang, den sie in der Öffentlichkeit gefunden, weit geringer geblieben, als der von der Eingabe der Reformfreunde erreichte.

So verbreitet die Überzeugung ist, dafs die Errichtung zahlreicher Mittelschulen ein dringendes Bedürfnis bildet, ja dafs in jedem Ort, wo eine höhere Lehranstalt sich findet, neben oder noch häufiger statt dieser eine Mittelschule bestehen sollte, so will es doch mit der Verwirklichung dieser Wünsche im allgemeinen immer noch nicht recht vorwärts gehen. In Berlin freilich entsteht eine höhere Bürgerschule nach der anderen, anderwärts ist es neuerdings nur vereinzelt dazu gekommen, so in Görlitz, Emden, München-Gladbach, wogegen in Bochum und Bonn eine Umwandlung schon vorhandener in eine Realschule und in ein Realprogymnasium stattgefunden hat. Die Gründe, welche einen regeren Fortgang der Sache bislang verhindert haben, sind auch früher schon verschiedener-

seits erörtert worden, doch können erneute Betrachtungen darüber nichts schaden, da eine möglichst eingehende Untersuchung der Hemmnisse die Mittel zu ihrer Überwindung um so besser an die Hand geben wird. A. Matthias, E. Knape und Harms stellen eine solche nähere Untersuchung an. Alle drei sehen übereinstimmend ein Entwicklungshindernis für die Höhere Bürgerschule darin, dafs auf ihr die Berechtigung zum einjährigen Dienst nur auf Grund einer förmlichen Abgangsprüfung vor einem Kommissar der Regierung erworben werden kann, während auf den neunklassigen höheren Lehranstalten die einfache Versetzung nach OII hierzu genügt. Knape knüpft hieran, jedoch nicht in gleich stichhaltiger Weise, die Klage, dafs es an anderweitigen Berechtigungen fast ganz fehle, die durch die Reifeprüfung auf der Mittelschule erworben werden könnten. Gewifs hat Matthias recht, wenn er als eine sehr mafsgebende Ursache für die Abneigung kleinerer Städte, sich mit einer Höheren Bürgerschule zu begnügen, den Tick betrachtet, auch ein Gymnasium zu haben, wie die da in der Nachbarstadt, und die lieben Söhne als Gymnasiasten bewundern zu können. „An dieser krankhaften Art der Anbetung des goldenen Gymnasialkalbes tragen — sit venia verbo — die Frauen einen gröfseren Teil der Schuld als die Männer . . .“ E. Falch ist vorsichtiger und schiebt nur den Vätern die Schuld zu. „Die verranntesten Lobredner aber der sogenannten klassischen Bildung sind die nicht klassisch gebildeten Väter, die ihre Söhne auf das Gymnasium schicken und die vor dem unverstandenen Latein und Griechisch ihrer Herren Söhne eine undefinierbare Scheu haben.“ So etwas Griechisch ist doch etwas gar zu Vornehmes, denke man vielfach. Kommt hinzu das namentlich unter den Subaltern- und Unterbeamten wuchernde Bestreben, ihre Söhne künftig als studierte Männer zu sehen, wovon Provinzialschulrat Kruse aus seinen Erfahrungen eine Beispielsammlung giebt, und der erklärliche Wunsch der Angehörigen der höheren Gesellschaftskreise des Städtchens und der Umgegend, ihre Söhne während der Gymnasialzeit im Hause behalten zu können. Einen trotz alledem entscheidenderen Umstand, durch den das Aufkommen der Höheren Bürgerschule verhindert wird, zieht Knape in den Kreis seiner Betrachtung: es ist die dem Bürgerschüler zu sehr fehlende Freizügigkeit, die Schwierigkeit, vielfach geradezu die Unmöglichkeit seines Übergangs auf die lateinlehrenden höheren Schulen. Die Nötigung hierzu tritt aber beim Wechsel des Wohnorts in vielen Fällen ein, denn gar sehr viele Orte haben eben nur gymnasiale Anstalten. Mit jeder Klasse weiter hinauf wächst die Erschwerung des Übergangs, und nach dem Besuch der obersten Klasse sieht sich der Zögling der Höheren Bürgerschule so gut wie aufser stande eine gymnasiale Anstalt zu besuchen. So wird dem Knaben mit seiner Übergabe an eine Höhere Bürgerschule der Weg zum Gymnasium und zur Universität von vornherein verlegt. Wie viele Väter nehmen daran aber nicht einen sehr begründeten Anstofs und wollen durchaus ihren Söhnen alle Lebenswege so lange als möglich offen halten.

Diesem berechtigten Verlangen kommen die Vorschläge entgegen, welche eine gröfsere Übereinstimmung in dem Lehrgang der verschiedenen höheren Schulen auf der Unter- und Mittelstufe bezwecken. Namentlich handelt es sich hierbei um die Hinaufschiebung des Latein in eine höhere Klasse, wobei freilich zugleich auch innere pädagogisch-didaktische Erwägungen mit in Frage kommen. Lattmann will mit dem Latein erst in Quinta beginnen, was schulpolitisch wenig verschlägt, andere, wie Harms, Natorp, Demoll in Unter-Tertia. Weiter gehen diejenigen, welche einen einheitlichen Unterbau fordern. In Baden hat man noch nicht in dem Grade wie in Preufsen eine Übereinstimmung im Lehrplan der drei untersten Klassen der Gymnasien und Realschulen erreicht, wünscht sie aber vielfach. Für eine völlige Lehrplaneinheit in den drei untersten Klassen aller höheren Schulen treten Stengel und Kuntzemüller ein. Diese Vorschläge leiden jedoch alle an dem organischen Fehler, dafs es sich für diejenigen, welche nur bis zum Erwerb des Einjährigen-Zeugnisses die Schule besuchen, nicht mehr lohnt, in Tertia Latein und Griechisch noch anzufangen, was bei den Gymnasiasten zu geschehen hätte, und auch Latein für sich allein nicht neben Französich und Englisch, was die Realgymnasiasten beträfe. Nur für die auf eine Oberrealschule oder eine Mittelschule Übergehenden verspräche solch ein auf die unteren Klassen beschränkter einheitlicher Unterbau Vorteile.

Anders liegt es mit dem Gedanken einer die Unter- und Mittelstufe zusammenfassenden Einheitsschule. Auf Österreich bezieht sich ein Entwurf von Frohnau, eine „partielle Einheitsmittelschule“ bietend, die die vier unteren Klassen in sich schliefsen soll, und einer von Eman. Herrmann, der jedoch auch die Elementarstufe mit einbegreifen will und damit zu der Forderung einer achtklassigen allgemeinen Bürgerschule gelangt. Für Deutschland besitzen diese Entwürfe insofern keine Verwendbarkeit, als bei uns der Einschnitt zwischen Mittel- und Oberschule infolge der Bestimmungen über den einjährigen Dienst weiter hinauf liegt. Auf Deutschland bezüglich liegen zwei ausgeführte Pläne einer sechsklassigen Einheitsmittelschule vor, einer von Falch und einer von Höhnen, der letztere aufgenommen in das Protokoll der Achten Schlesischen Direktoren-Versammlung, der Höhnen angehörte. Bei Falch gewähren Anstofs die Lateinstunden, von denen nur je 4 für die beiden obersten Klassen angesetzt sind, und das Fehlen der Naturkunde in den vier unteren Klassen. Höhnens Plan entspricht für diejenigen, welche als einzige staatliche Berechtigung die zum einjährigen Dienst erwerben wollen, im wesentlichen dem Lehrplan der Höheren Bürgerschule, belastet aber diejenigen, welche anderweitige staatliche Berechtigungen erstreben, neben Französisch und Englisch zugleich mit Latein und stellt für Unter-Sekunda Englisch und Griechisch zur Auswahl, so dafs manche hier schon die vierte Fremdsprache beginnen würden.

Auch andere Mitglieder der Schlesischen Direktoren-Versammlung und dort vertretene Schulen haben sich als Freunde eines gemeinsamen

sechsstufigen Unterbaues bekannt. Gegen die These 3 der über die „Einheitsschule" gepflogenen Verhandlungen „Die verschiedenen Arten von Schulen sind nicht durch einen über Quarta hinausgehenden gemeinsamen Unterbau und gemeinsamen Unterricht der mittleren und oberen Klassen in einzelnen Fächern zu verbinden", der Anträge gegenüberstanden, welche einen gemeinsamen sechsklassigen Unterbau verlangten, stimmten 20 Mitglieder, während die Mehrheit 34 Stimmen betrug. Wie Höhnen begründet auch Tews die Einheitsmittelschule vom Bedürfnis kleinerer Städte aus.

Die schulpolitisch für die Einheitsmittelschule mafsgebenden Gründe sind sowohl auf der schlesischen Versammlung als aufserhalb derselben von den Gegnern beiseite geschoben worden. Sie begründen ihren Widerspruch übereinstimmend nur damit, dafs den alten Sprachen dadurch zu viel Abbruch geschehe.

Auch der Vorschlag, auf der Einheitsmittelschule, der im wesentlichen der Lehrplan der Höheren Bürgerschule zu Grunde liegen würde, Latein statt der einen der beiden neuen Fremdsprachen zur Wahl zuzulassen, hat auf altklassischer Seite Widerspruch gefunden. Abgesehen von dem in Ober-Sekunda zu spät erfolgenden Anfang des Griechischen, bedeute ein sechsjähriger Lateinunterricht nur Halbbildung. An der jetzt beklagten Halbbildung der nach dem Besuch der Unter-Sekunda ins Leben übertretenden Schüler werde damit nichts gebessert. Das Übel besteht jedoch jetzt nicht sowohl darin, dafs der mit der Reife für Ober-Sekunda ausscheidende Schüler zu wenig Latein gelernt hat, es ist dies immer schon ein ganz beträchtlich Teil, sondern darin, dafs er noch in seiner letzten Schulzeit zu seinem Latein und Französisch noch eine dritte Fremdsprache hat anfangen müssen zu lernen, wobei nur Stückwerk herauskommen kann und nicht mehr der genügende Raum für eine ausreichende Ausstattung mit Sachkenntnissen übrig bleibt.

Die Besorgnis, es fehle an der Einheitlichkeit der Grundlage im Sprachunterricht, an der „grundlegenden Sprache", wenn man Lateinisch mit einer neueren Fremdsprache zur Wahl stellt, ist grundlos, denn die Grundlage unseres ganzen Sprachunterrichts ist schon jetzt thatsächlich das Deutsche, und der deutsche Sprachunterricht ist in Verfolg der von Rudolf Hildebrand, Franz Kern u. a. gelehrten Kunst, den Schatz für unsere Jugend zu heben, welchen unsere Muttersprache an geist- und sprachbildender Kraft in sich schliefst, bereits auf dem besten Wege, sich, wie es das Naturgemäfse auf Schulen für Deutsche, zum Stern und Kern des gesamten Sprachunterrichts zu erheben.

Da jedoch über den Grad der Hochschätzung, den der Einzelne persönlich der Stellung der alten Sprachen im Jugendunterricht beimifst sich vernünftigerweise nicht rechten läfst, und da es eine Thatsache ist dafs in den Kreisen der Schulverwaltung und der Schulmänner, sowie in dem weiteren Bereiche der Gebildeten die Zahl, und noch mehr der Einflufs, derer nicht gering ist, welche den bisherigen Besitzstand der alten

Sprachen erhalten wissen wollen, so wäre die Hoffnung auf baldige Einführung der Einheitsmittelschule thöricht.

Darum kann der Staat aber doch einiges thun, was sehr erheblich dazu beitragen würde, die Höhere Bürgerschule flottzumachen. Er bestimme, dafs auch auf den neunklassigen Schulen die Berechtigung zum einjährigen Dienst fortan gerade so wie auf den Höheren Bürgerschulen nur durch eine förmliche Reifeprüfung vor einem Kommissar der Regierung erworben werden kann, wofür dann das Abiturienten-Examen sich erheblich vereinfachen liefse. Die Reifeprüfung an der Höheren Bürgerschule aufzuheben, um so das lockende Vorrecht der neunklassigen Schulen betreffs des Erwerbs des Dienstzeugnisses zu beseitigen, diese andere Möglichkeit kann darum nicht in Frage kommen, weil wir am Ende der Mittelstufe einer starken Schutzwehr bedürfen gegen das Hinüberfluten von Schülermassen in die Oberschule, und diese Schutzwehr durch eine förmliche Prüfung, die von den Schülern einer jeden Schule am Ende der Mittelstufe behufs Erlangung der Dienstberechtigung abzulegen ist, in ganz besonders wirksamer Weise hergestellt wird.

Aufserdem könnte man zu Gunsten eines stärkeren Besuchs der Höheren Bürgerschule den unmittelbaren Übergang in die Ober-Sekunda der Oberrealschulen von der obersten Klasse der Höheren Bürgerschule ohne Schwierigkeit herstellen, und wenn man für die ehemaligen Bürgerschüler einen eigenen Lehrgang im Lateinischen an Stelle der lehrplanmäfsigen Stunden Latein und Französisch einführte, auch den Übergang in die Ober-Sekunda der Realgymnasien bewerkstelligen. Das Hauptbedenken vieler Väter, ihre Söhne einer Höheren Bürgerschule zu übergeben, würde freilich erst dann schwinden, wenn nunmehr auch den Zöglingen der Realgymnasien und Oberrealschulen das gleiche Recht auf den Hochschulbesuch und Staatsdienst wie den Gymnasial-Abiturienten gewährt würde.

Aus der Überschau über die auf die Gestaltung der Oberstufe gerichteten Meinungsäufserungen stellt sich das Ergebnis heraus, dafs die Erkenntnis in der Zunahme begriffen ist, dem Kulturleben unserer Zeit müsse auf der Schule in höherem Mafse Rechnung getragen werden, und dafs andererseits die Einsicht von der Unmöglichkeit eines uniformen Lehrgangs für alle ein entschiedenes Übergewicht erlangt hat.

Für letzteres ist der Gang von grofsem Einflufs gewesen, welchen die Bestrebungen des Einheitsschulvereins genommen haben. Während nach dem leitenden Paragraphen der Vereinssatzungen eine „Gymnasium und Realgymnasium verschmelzende höhere Einheitsschule“ angestrebt wurde, formulierte dies auf der berichtsjährigen Kasseler Versammlung er Schriftwart des Vereins Hornemann in der Weise:

„Wenn also in den Satzungen die Herbeiführung einer Gymnasium nd Realgymnasium verschmelzenden höheren Einheitsschule als Zweck es Vereins bezeichnet wird, so wird davon die im Realgymnasium enthaltene Realschule I. Ordnung ganz unberührt gelassen, wohl aber wird gefordert, dafs das Realgymnasium, insofern es Vorbereitungsanstalt für

akademische Studien sein will, sich dem Gymnasium erheblich nähere, insbesondere das Griechische in seinen Lehrplan aufnehme."

Künstliche Distinktionen, deren fafsbarer Sinn doch nur der ist: Die Realschule I. Ordnung mufs neben dem Gymnasium bestehen bleiben, verliert aber ihre Berechtigungen für das akademische Studium (auch auf den Technischen Hochschulen?) und zugleich auch wieder den ihr 1882 verliehenen Namen Realgymnasium. Die von etwa 20 unter den 120 Mitgliedern besuchte Versammlung nahm einen dementsprechenden Satz an: „die Einheitsschule habe als eine allgemeine Vorbildungsschule für alle Berufe mit wissenschaftlicher Fachbildung zu dienen" und hielt zur Herstellung dieser Einheitsschule nur für nötig, dafs auf dem Gymnasium der obligatorische Zeichenunterricht über die Quarta hinaus fortgeführt werde, Englisch als Pflichtfach von Unter-Sekunda ab hinzutrete, und Mathematik 4 Wochenstunden in allen Klassen erhalte, ein Stundenaufwand, dessen Bestreitung das Latein tragen solle. Diese Beschlüsse laufen also lediglich auf eine Erhaltung des bestehenden und Wiedererlangung der verlorenen Teile des Privilegs des Gymnasiums hinaus, wobei den Ansprüchen der modernen Bildung einige Konzessionen nach dem Typ der hannoverschen und badischen Gymnasien gemacht werden. Neben dem Hannoveraner Hornemann ist hauptsächlich Uhlig aus Heidelberg als Wortführer dieses Planes im Berichtsjahr hervorgetreten. Letzterer hat in diesem Sinne in dem *Verein der akademisch gebildeten Lehrer Badens* und dem der *schweizerischen Gymnasiallehrer* gesprochen. Überall, wo für die Einheitsschule des Einheitsschulvereins eingetreten worden ist, bildet der Name „Einheitsschule" die Flagge, unter der für das humanistische Gymnasium als die Eine Schule gekämpft wird, die man als würdige Vorbereitungsanstalt für akademische Berufsbildung anerkennt. — Unter den Realgymnasien Schlesiens konnte der der „Einheitsschule" geneigte diesbezügliche Korreferent Schulte kein einziges aufführen, welches sich dafür erwärmt hätte. Seine eigene These (3) lautete: „Gemäfs der historischen Entwicklung unseres Kulturlebens wie der höheren Schulen selbst wird diese Schule der Zukunft (welche für alle höheren Studien die gemeinsame Grundlage einer allgemeinen Bildung gewährt) das jetzige Gymnasium sein, bezw. sich an dasselbe anschliefsen müssen." Die Versammlung stellte sich jedoch in ihrer Mehrheit auf den Standpunkt ihres Referenten Hoppe und erklärte die Verschmelzungs-Bestrebungen des *Deutschen Einheitsschulvereins* für unberechtigt. Als Freund der gymnasialen Einheitsschule hat sich noch Flach in seinen *Schulfragen* zu erkennen gegeben, und eine Hinneigung zu ihr auch der bayerische Kultusminister von Lutz bekundet, beide mit Betonung des Werts des Griechischen. Lebhaft wenden sich gegen sie unter den Verehrern klassischer Bildung Moller und Paul Cauer, und zwar wegen der von ihr mit Grund befürchteten Zersplitterung der Kräfte, welche Moller in dem bisherigen, Cauer in einem noch konzentrierteren Grade als bisher den alten Sprachen zugewendet sehen will. Ein abschreckendes Beispiel einer überladenen

Einheitsschule bietet eine Lehrplanskizze von Eman. Herrmann: „Diese Einheitsmittelschule (nach österreichischer Bezeichnungsweise) müfste in ihrem Lehrplan vorwiegend auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete, vergleichende Geographie und Geschichte, Logik, Psychologie und Ethik im Sinne der modernen naturwissenschaftlichen Weltanschauung Rücksicht nehmen und die modernen Weltsprachen, wie Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch ebenso kultivieren, wie die antiken. Die Litteratur- und Kunstgeschichte aller Kulturvölker, Volkswirtschaftslehre, Staatslehre einschliefslich der Finanzlehre würden sich anzureihen haben.“

Ganz überwiegend geht die Überzeugung dahin, dafs auf der Oberstufe ein und dieselbe Linie für alle nicht mehr ausreicht, dafs ohne eine gewisse Freiheit der Wahl unter den Bildungsfächern hier nicht mehr auszukommen ist. Denn nicht nur zeigen die Richtungen der individuellen Begabung hier schon einen recht grofsen Unterschied, sondern, was noch belangreicher ist, der künftige Beruf verlangt bereits stärker sein Recht, nicht in dem Sinne einer fachlichen Vorschulung, sondern in dem einer Fortführung der allgemeinen geistigen Ausbildung, bei welcher jedoch in der Auswahl der Lehrstoffe auf die Erleichterung des bevorstehenden Berufsstudiums die entsprechende Rücksicht zu nehmen ist.

Die Ansichten gehen indessen zunächst darin auseinander, ob für die verschiedenen Ansprüche an die Oberstufe besser durch verschiedene Schulen gesorgt wird, oder ob eine Verzweigung der Linien an derselben Schule vorzuziehen sei. Spielte die Berechtigungsfrage nicht hinein, so wäre es nicht nötig, sich hierüber in Eifer zu reden. Dafs es aus pädagogischen Gründen erwünschter ist, alle Schüler in allen Lehrgegenständen gemeinsam zu unterrichten, wird nicht bestritten werden können; vom reinpädagogischen Standpunkt aus müfste man dem Nebeneinanderbestehen mehrerer Schulen vor dem Verzweigungssystem den Vorzug geben. Aber anders liegt die Sache in wirtschaftlicher Beziehung. Wie viele Orte können Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, alles dreies zusammen haben? Können sie es aber nicht, so hat eine Oberschule mit Zweiglinien ihre grofsen Vorzüge. Die Entscheidung wird in dieser Sache keine prinzipielle sein dürfen, sondern, wie es ja auch dem bisherigen Verfahren entspricht, von Fall zu Fall unter Berücksichtigung aller besonderen Umstände getroffen werden müssen. Die über die „Gabelung“ auch wieder in der berichtsjährigen Litteratur ausgesprochenen Ansichten geben zu einer allgemeineren Bemerkung Anlafs. Der Ausdruck „Gabelung“, zutreffend nur bei einer völligen Trennung der Schüler in zwei Klassenreihen verschiedenen Lehrgangs, wird misbräuchlich oft auch da gebraucht, wo es sich nur um Abzweigung einzelner Lehrfächer von dem Stamm des allen gemeinsamen Unterrichts handelt. Und die Folge ist dann nicht selten die, dafs die über die „Gabelschule“ ausgesprochenen Verwerfungsurteile auch auf das Abzweigungssystem zu Unrecht mitbezogen werden.

Kaiser-St. Gallen entscheidet sich für die Trifurkation: Litterar-Gymnasium, Realgymnasium, Industrieschule. Eine Verzweigung, insbe-

sondere zwischen Griechisch und Englisch, befürworten u. a. Falch, Gemoll und etwas anders auch Höhnen. Huckert fragt: wie kann man mit solchen Schülern Iphigenie und Laokoon lesen? Sehr gut, denn unbedingtes Erfordernis für die Lektüre beider Werke ist Griechisch nicht und ebensowenig Englisch für den Laokoon; sind beide Sprachen unter den Schülern vertreten, um so besser: dann unterstützt einer den andern, wie das eben im Leben auch zu geschehen hat.

Unter denen, welche eine Verschiedenheit des Lehrgangs auf der Oberstufe als notwendig anerkennen, besteht nun aber ferner keine Übereinstimmung hinsichtlich des Zugeständnisses einer inneren Gleichwertigkeit der verschiedenen Bildungswege. Noch vielfach begegnet die Anschauung, die humanistische Gymnasialbildung sei die wahrhaft aristokratische, zu ihr gehöre auch eine höhere Begabung. Besonders merkwürdig in dieser Beziehung ist der Gedankengang Finks. Er unterscheidet ideale und materielle Kultur. Auf das Gymnasium gehören diejenigen, welche der ersteren zu dienen berufen sind. „Gewifs, das Altertum ist ideal, aber nicht im absoluten Sinne, ja nicht einmal nach dem Mafse des in der Gegenwart Erreichten. Es kann uns in keiner Weise mehr vorbildlich sein, nicht für die materielle Kultur und auch nicht für die ideale Kultur. Die heutige Wissenschaft ist etwas anderes als es die Alten auch nur zu ahnen vermochten, unsere Vorstellungen von den Aufgaben des Staates, selbst unsere Jurisprudenz und unsere künstlerischen Anschauungen haben ganz neue Probleme entwickelt, unsere Ethik, unsere Religion sind durch und durch in ihrem Wesen anders und zwar idealer geworden." Aber gerade zunächst „in einer gewissen Inferiorität" der alten Sprachen und ihrer Litteratur liege ihr pädagogischer Nährwert, denn die Jugend könne sie verarbeiten. Sodann: „Das Humanitätsideal entnervt den Mann". „Die Logik des Schlachtfeldes ist deshalb die letzte Logik im Leben des Mannes, vor allem die Logik der Männer, welche zur Führung berufen sind. Der heilige und furchtbare Ernst der Weltgeschichte bildet die imperativische Rotationsachse für das Gymnasium." Die alten Schriftsteller erzählen von den geschichtlichen Kämpfen. „Die alten Schriftsteller bilden die Bibel für die zur Führung berufene Jugend." „Wenn das Gymnasium zu reformieren ist, so kann es nur geschehen durch Abstreifung des Realistischen und der falschen Gelehrsamkeit, welche man in dasselbe hineingebracht hat, selbst in die alten Sprachen." Wir begnügen uns für die Kritik mit drei Fragen: 1. Ob unserer deutschen Jugend die Beschäftigung mit ihrer Muttersprache und deren Schrifttum etwa schwerer falle als mit Griechisch und Latein? 2. Ob es besser sei, die Jugend mit niederen Idealen de Vergangenheit mehr vertraut zu machen, als mit den höheren der Geger wart? und 3. Ob die gewünschte von dem „entnervenden Humanität ideal" unbeeinträchtigte Ausbildung in der „Logik des Schachtfeldes" sich nicht noch besser durch die türkische Geschichte als durch di griechische und römische erreichen liefse? Wir greifen damit nur d

Übertreibungen und Einseitigkeiten in den Finkschen Ausführungen an, ohne seinen Grundgedanken zu verkennen: Dem Edlen ziemt es, dem Wohl des Ganzen sein Leben zu weihen. So haben aber auch viele Männer ohne Gymnasialbildung gedacht, z. B. recht viele deutsche Offiziere, während umgekehrt in den humanistischen Kreisen, dem Florentiner sowohl als dem Weimarschen, eine epikureisch genufsliebende Sinnesweise heimisch war. Zorn sieht ebenfalls die eigentümliche Bestimmung des Gymnasiums in der „Pflanzung und Pflege des Idealen“ gegenüber dem „realistischen Gröfsenwahn des sog. jüngsten Deutschlands“. „Ich meinerseits bin in tiefster Seele davon überzeugt und müfste mich selbst für treulos und undankbar erklären, setzte ich nicht alle Kraft für diese Überzeugung ein, dafs die deutsche Kultur verloren wäre und wir einem Zeitalter trostloser Barbarei entgegengingen, wenn wir nicht mehr mit der Empfindung eines tiefen inneren Glückes und als Ausdruck eines heifsen Dankgefühles mit dem Dichter würden jubeln können: Und die Sonne Homers — siehe sie lächelt auch uns!“ Zorns Gefühle sind seine eigene Sache, soweit sie jedoch zu unrichtigen Behauptungen geführt haben, gehen sie uns hier näher an. Dahin gehört der Satz: Bei den grofsen Kämpfen unseres deutschen Volkes in den letzten Jahrzehnten waren „die Führer des Volkes ja der Natur der Sache nach immer Männer, welche aus den Gymnasien hervorgegangen waren“. Somit zählten selbst Kaiser Wilhelm und Kaiser Friedrich, die ja beide kein Griechisch gelernt, und aufserdem u. a. all die aus dem Kadettencorps hervorgegangenen Generäle als „Führer des Volkes“ nicht mehr mit! Ein solcher Satz wie der eben angeführte müfste als eine Unmöglichkeit erscheinen, wenn er nicht die naheliegende Folge von dem Grundirrtume wäre, dafs nur das Gymnasium das Ideale pflege und damit eine jeder andern überlegene Bildung gewähre. Als ob in den Werken unserer deutschen Klassiker kein idealer Geist vorhanden wäre, und als ob man aufserhalb des Gymnasiums sich beim Jugendunterricht um unsere deutschen Klassiker nicht kümmerte. Da wo Zorn den Unterricht im Deutschen berührt, beschränkt er sich freilich in seinen Wünschen hauptsächlich darauf, die Wichtigkeit der Übung im Briefschreiben und der „Lektüre altdeutscher Texte“ zu betonen und im übrigen die Vereinigung des Deutschen mit den alten Sprachen und der Geschichte in der Hand des Ordinarius zu empfehlen. Das griechische Skriptum will er in die Reifeprüfung wieder aufnehmen, den lateinischen Aufsatz giebt er ganz preis. Sehr wenig antik gerichtet und sehr stark dem Neuen zugewandt zeigt er sich in seinen Anforderungen an den Geschichtsunterricht: „Der ganze Geschichtsunterricht mufs sein: reufsisch-deutsche Geschichte in universalhistorischem Rahmen“, alte eschichte ist nur kurz zu behandeln.

In der Entschiedenheit, mit denen sie ihr Urteil über die unbedingte berlegenheit der Gymnasialbildung aussprechen, sind dem Vorgenannten nzuschliefsen Vaihinger, Gemoll und der schon oben angetroffene Anonymus.

Ihre Gründe sind verschieden. Vaihinger folgert die Überlegenheit aus einem „biogenetischen Grundgesetz“, welches „das lebendige Hindurchführen des Individuums durch die drei Hauptkulturstufen des klassischen Altertums, des Christentums und der neueren Naturwissenschaft verlangt“. Er beklagt es bitter, dafs man sich dazu hat bewegen lassen, „die Thore der Universitäten Leuten zu öffnen, welche infolge ihrer mangelhaften Vorbildung in den herrlichen Hallen dieser Hochburgen der deutschen Geistesbildung sich niemals zurechtfinden und sich auch niemals recht wohl fühlen werden“. Gemoll meint: „Im allgemeinen wird man aber dreist behaupten können, dafs das Gymnasium eher fähig ist, charakterbildend zu wirken als die Realschule, weil jenes selbst ein bestimmtes Gepräge, einen festen wissenschaftlichen Mittelpunkt, eine altbewährte Unterrichtspraxis hat. Alles dies soll der Realschule erst gegeben werden.“ So steht auf S. 12 der kleinen Schrift, auf S. 15 aber liest man: „Im Hinblick auf die einzelnen Lehrfächer mufs ich allerdings sagen, dafs man am Gymnasium gerade so gut wie an der Realschule von einer Zerstreuung und Zersplitterung des Interesses sprechen kann.“ Am einfachsten verfährt der Anonymus. Er sagt: (Preyer) „hält es für Unrecht, die Realabiturienten bezüglich des Bildungsgrades unter die Gymnasialabiturienten zu stellen; das ist aber durchaus kein Unrecht, denn sie stehen in dieser Hinsicht ganz gewifs unter den letzteren.“ Alle drei, Vaihinger, Gemoll und der Anonymus, können darum doch nicht umhin, mancherlei an den Gymnasien für unzulänglich den Ansprüchen unseres Lebens gegenüber anzuerkennen. Vaihinger verwirft den lateinischen Aufsatz und hält für nötig: die Aufnahme der Elemente der analytischen Geometrie, die „Durchführung des Zeichnens bis in die obersten Klassen“, eine „Eineitung in das Englische“, die „Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ — also alles Annäherungen an das Realgymnasium und die Oberrealschule — und eine „vollständige Reform der körperlichen Erziehung“. Gemoll wünscht auch das letztere und bekämpft den zu hohen Wert, der auf dem Gymnasium noch immer auf die „formale Ausbildung“ gelegt werde, neben welcher das „Erfassen und Begreifen der Wirklichkeit“ (der Jetztzeit und des Altertums) stärker gepflegt werden müsse. Der Anonymus ist auch kein Freund des lateinischen Aufsatzes, giebt seinem Gegner Preyer recht, dafs die Sinne auf dem Gymnasium nicht genug geübt werden, ist überzeugt, dafs erhöhte Körperflege not thue, und hält dafür, „der Abiturient sollte nicht so ganz bar an Lebens- und Weltanschauung ins öffentliche Leben eintreten, wie dies noch heute öfter der Fall“.

Ohne zugleich einen Angriff auf die Realanstalten zu unternehmen führen die Verteidigung des Wesens der Gymnasialbildung Meinardus, Gustav Richter und C. Kruse. Allen dreien ist es Glaubenssache, dafs wir kein besseres Mittel als die alten Sprachen und ihre Litteratur besitzen, um die Denkkraft des Schülers zu entwickeln und ihm Mustertypen zur Erlangung von Lebenserkenntnis und zur Bildung seines

Geschmacks zu bieten. Meinardus dringt vornehmlich auf das ethisch-religiöse Ziel der Erziehung und behandelt das Altertum als Vorstufe zur Erkenntnis von Christus, Richter und Kruse halten den Blick mehr auf das humanistische Ideal gerichtet, Richter unter Bevorzugung der wissenschaftlichen Seite, Kruse mit der Freude an der geistig vielseitig ausgestalteten Persönlichkeit. Meinardus hegt für die fernere Entwicklung des Gymnasiums nur den Wunsch, das Griechische möge noch mehr Pflege finden als bisher, das Schreiben im Griechischen solle hinter der Lektüre ganz zurücktreten, zur gröfseren Ausbreitung derselben auch die Heranziehung von Übersetzungen erlaubt sein, und eine bessere Einführung in die alte Kunst stattfinden. So philologisch selbstgenugsam wenden sich Richter und Kruse nicht von unseren Lebensbedürfnissen ab. Richter kann auch seinerseits nicht leugnen, dafs für die Gebrauchsfähigkeit der Sinne und die Kräftigung des Körpers auf dem Gymnasium nicht genug geschieht. Auch er ist ein Gegner des lateinischen Aufsatzes. Nicht minder will Kruse mancherlei Ballastartiges abstofsen und durch Wertvolleres ersetzen. Die Religionslehre soll nicht in Theologie ausarten. Im Geschichtsunterricht soll nicht alles am langen dünnen Faden fortlaufen, eine Reihe wichtigerer Partieen sind aus der Masse des übrigen herauszuheben und eingehender, unterstützt von Quellenlektüre, zu behandeln, und vor allem, darauf legt Kruse den Hauptnachdruck, mufs der deutsche Jüngling vor seinem Abgang von der Schule in eine innige fürs Leben andauernde geistige Beziehung zu unsern grofsen Schriftstellern getreten sein.

Ein ungenannt gebliebener Gymnasialdirektor spricht dasselbe aus in seinem Aufsatz *Biologie und Pädagogik.* „Die grofsen Männer der deutschen Geschichte müssen den Zöglingen in voller Lebenskraft und -Gröfse in die Seele treten. Die Helden der deutschen Dichtung mufs der Schüler in sich aufnehmen wie Fleisch von seinem Fleisch, Blut von seinem Blut.“

In mafsvoller und doch entschiedener Sprache verficht H. Vogel-Augsburg in einer Auseinandersetzung mit Vertretern des Gymnasiums die Sache der Realschule, indem er den Trugschlufs aufdeckt, dafs die Realschulbildung darum des idealen Gehalts entbehre, weil sie den Ansprüchen unseres heutigen Lebens unmittelbarer dienen solle, als das Gymnasium. Gröblich werde hierbei die Thatsache verkannt, dafs in der gemeinnützigen Schaffensfreudigkeit unserer Zeit sich eine ideale Lebensmacht von hoher Bedeutung offenbare. In dem *12. Jahresbericht des Realschulmänner-Vereins* bietet Schmeding wiederum eine reichhaltige Übersicht über die neueren an die Öffentlichkeit getretenen Kundgebungen zu der vom Verein vertretenen Sache. Wir heben daraus eine Äufserung des englischen Kardinals Manning heraus, in der er seine Abneigung gegen die Tendenz ausspricht, Griechisch und Latein durch die modernen Sprachen zu ersetzen, die in unserer kommerziellen und utilitaristischen Zeit mehr gefragt würden. Denn

stellt man diese Äufserung des Kirchenfürsten mit einer jüngst von Windthorst gethanen zusammen: „Ich mag diesen ganzen Realschulkram nicht", so erkennt man auch den Grund der Gegnerschaft von dieser Seite. Es ist der Gegensatz der *Ratio studiorum* der Jesuiten gegen unser heutiges Bildungsideal. Dort dialektische Kunstfertigkeit als oberster Zweck zur Verteidigung des römischen Systems, hier Erziehung zur Freiheit im Gebrauch der eigenen Vernunft und hierzu Ausrüstung mit geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Erkenntnissen. In unseren Gymnasien sehen die Freunde der *Ratio studiorum* aber ein immerhin noch verhältnismäfsig geeigneteres Rüstzeug für ihre Zwecke als in den Realschulen.

So ablehnend auch der preufsische Kultusminister im Abgeordnetenhause sich gegenüber der Frage nach der Erweiterung der Rechte des Realgymnasiums verhalten hat, so durfte Steinbart in seinem hierauf bezüglichen Vortrag in der *Delegierten-Versammlung des Realschulmänner-Vereins* es doch mit Genugthuung begrüfsen, dafs der Minister innere Bedenken gegen die Reife der Realschulabiturienten für die Universitätsstudien nicht mehr ins Feld geführt hat, sondern bei seiner Weigerung sich nur auf einen Opportunitätsgrund gestützt hat, nämlich die Gefahr einer noch schlimmeren Überflutung der Universität und damit des Anwachsens eines gelehrten Proletariats. So scharfsinnig auch die von Steinbart zur Entkräftung dieses Bedenkens angestellte Berechnung ist, die Überzeugung von ihrer Probehaltigkeit gewährt sie doch nicht in genügender Weise, mufs er doch selbst einräumen, es wäre möglich, dafs in der allerersten Zeit nach der Erlangung der vollen Berechtigungen sich etliche Realschulabiturienten mehr zu den neu eröffneten Studienzweigen hinziehen liefsen. Dennoch ist die Überzeugung im Wachsen, dafs das bestehende Berechtigungswesen zu einem unhaltbaren, dringend der Abhülfe bedürftigen Zustand geführt hat. Rücksichten auf die Frequenz und das Standesgefühl, wie sie den Realgymnasien und den Oberrealschulen gegenüber geltend gemacht worden sind, können auf die Dauer sich nicht als ausschlaggebend behaupten, wenn man diesen Lehranstalten die innere Berechtigung zur Eröffnung weiterer Lebenswege für ihre Schüler zuerkennt.

Die Zahl der Gymnasiallehrer und Gymnasialdirektoren mehrt sich, welche den drei Arten der neunklassigen Lehranstalten gleiches Recht gewähren wollen. Der streng gymnasial gerichtete Paul Cauer erklärt: „Die drei Schulen müssen äufserlich in ihren Rechten einander gleichgestellt werden, damit innerlich eine jede ihrer Eigenart gemäfs sich ausbilden kann, um dann in freiem Wetteifer mit den beiden anderen den Wert der geistigen Elemente, von denen sie getragen ist, zu bewähren."

Auch in England ist kürzlich in dieser Richtung ein beachtenswerter Schritt gethan worden. Seit dem Juni 1888 zählt die London University bei der Matriculation Examination das Griechische nicht

mehr zu den obligatorischen Prüfungsgegenständen. Aufserdem hat Cambridge den Studenten, deren Muttersprache Englisch nicht ist, an Stelle des sonst bei der Previous Examination geforderten Griechisch die Prüfung im Englischen gestattet (*JE.* 71).

Wie ist nun aber das schwere Bedenken gegen eine wachsende Überfüllung der Universität zu heben? Der Riegel wird bereits vor dem Eintritt in die Oberklassen der Schulen vorgeschoben werden müssen. Man mache die Berechtigung zum einjährigen Dienst für die Schüler aller Anstalten von dem Bestehen einer vor einem Kommissar der Regierung abzulegenden Prüfung abhängig. Geschieht dies, so verschafft man sich damit zugleich die Möglichkeit, das Abiturienten-Examen von dem Nachfragen nach den auf der Unter- und Mittelstufe erworbenen Kenntnissen zu entlasten. Hierauf hat jüngst wieder auch Provinzialschulrat Kruse gedrungen. Man gehe aber überhaupt davon ab, die Berechtigungen an die Absolvierung bestimmter Schulkurse zu knüpfen, sondern setze unabhängig davon allgemein fest, welches Mafs von Anforderungen zur Erlangung bestimmter Berechtigungen gehört, und richte hiernach die Prüfungen ein. So könnte sich der Streit um die Berechtigungen zum Universitätsstudium lösen. Es wäre zunächst kein Streit mehr über die Zulassung der verschiedenen Arten von Anstalten, sondern es drehte sich die Frage nur noch um die einzelnen Gegenstände der Prüfung. Und hier sollte doch die Erkenntnis unschwer Platz greifen, dafs gewisse Gegenstände und ihre Behandlungsweise zwar einen unentbehrlichen Bestandteil in dem Zusammenhang des Bildungsganges einer bestimmten Schulgattung ausmachen können, aber darum noch nicht unerläfslich sind für die Befähigung zum Besuch der Universität. Grade befreit von dem jetzt auf ihm lastenden Druck des Prüfungsreglements würde mancher Unterricht für den inneren Erwerb nur um so mehr zu leisten imstande sein. Ja wie wäre es, wenn man sich entschlösse, sich bei der Erforschung der Reife für die Universität auf diejenige Prüfungsaufgabe zu beschränken, welche schon heute als einzige unter allen von einem jeden Schüler jeder der verschiedenen höheren Lehranstalten in ganz übereinstimmender Weise bei der Reifeprüfung gefordert wird und somit als der mafsgebendste Wertmesser der allgemeinen Geistesbildung schon thatsächlich in Geltung steht, — wenn man sich begnügte mit dem deutschen Aufsatz? Ist bei allen Schülern die Prüfung für die Berechtigung zum einjährigen Dienst nach Mafsgabe der gegenwärtig geltenden Prüfungsordnung (Wiese-Kübler I 462 ff.) voraufgegangen, so ist damit das Vorhandensein des für den Gebildeten für erforderlich erachteten Mafses grundlegender allgemeiner Kenntnisse bereits zuvor erwiesen worden. Auf der Oberstufe bedarf es nicht für jeden einzelnen Lehrgegenstand der Furcht vor dem Abiturienten-examen. Teils treibt die Rücksicht auf den zukünftigen Beruf, teils die Bedachtnahme auf das Gelingen der Zielleistung, auf den deutschen Aufsatz. Die einzelnen Schulen und ihre Schüler können sich freier als bis-

her bewegen und werden doch alle auf die Eine Bahn gewiesen, die auf das Ziel einer Ausrüstung mit dem allgemeinen idealen Bildungsgehalt unserer Zeit und unseres Volkes hinleitet.

III. Schulverwaltung. Lehrerstand[3]).

Ein neues Werk, das *Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich*, bearbeitet von K. Schwippel „umfaſst auſser der obersten Leitung des Unterrichts die in Österreich bestehenden Lehranstalten, welche über die allgemeine Volks- und Bürgerschule hinausgehen, ferner die Erziehungsanstalten, soweit sie zu dem höheren Unterrichtswesen in Beziehung stehen". Es hält sich rein statistisch und bevorzugt die Personalien. Das Ministerium für Kultus und Unterricht, die Akademieen und andere wissenschaftliche Institute, die Museen, die staatlichen Kommissionen, die Schulaufsichtsbehörden und die Lehranstalten haben darin ihren Platz erhalten. Ein Orts- und Personenverzeichnis erleichtert die Benutzung dieses Nachschlagewerks, nach welchem, aus der Thatsache des

3) K. Schwippel, k. k. Gymnasialdirektor i. R., Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich mit Einschluſs der gewerblichen Fachschulen und der Erziehungsanstalten. 2. Aufl. Prag, Wien, Leipzig, F. Tempsky, G. Freytag. 334 S. — F. Hübl, Gymnasialdirektor, Normalien-Index für die Österreichischen Mittelschulen. Brüx, Kunz in Komm. 166 S. — M. Welte, Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen des Königreichs Sachsen. Dresden, Kaufmann. 48 S. — Fischhof, Der österreichische Sprachenzwist. Wien, Manz. 52 S. — R. Potz, Pfarrer, Kirche und Schule, Pfarrhaus und Schulhaus. Hilchenbach, Wiegand. 70 S. — A. Horstmann, Hauptlehrer, Die Vertretung des Lehrerstandes in der Schulverwaltung. Berlin, Neuwied, Heuser. 42 S. — E. Falch, s. oben S. 42. — H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer, Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens. = Sammlung pädagogischer Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Heft 2, S. 15—29. — Theodor Vogt, Die Abhängigkeit des Lehrerstandes. = Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, herausg. von Theod. Vogt. 20. Jahrg. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. S. 253—292. — J. Köhler, Professor, Die Programmbeilagen der badischen höheren Lehranstalten. Pg. Gym. Rastatt. 71 S. — Clemens Nohl, Schuldirektor, Pädagogik für höhere Lehranstalten. Teil III. Gera und Leipzig, Theodor Hofmann. 215 S. — Joh. Flach, Die Reform der Universitäten. Hamburg, A. G. (vormals J. F. Richter). 48 S. — H. Kratz, Gymn.-Oberlehrer, Die Prüfungen für das Lehramt an höheren und Mittelschulen: Zusammenstellung der in Preuſsen gültigen Bestimmungen über die Prüfung der Lehrer an höheren Schulen (5. Febr. 1887), der Mittelschullehrer, Rektoren, Zeichen- und Turnlehrer, sowie über das Probejahr und das Colloquium pro rectoratu. 4. Aufl. Leipzig und Neuwied, Heuser. 88 S. (Verdienstlich). — Taschenkalender für die Lehrer sämtlicher höheren Schulen auf das Schuljahr 1888/1889. Jahrgang II. Preis 1,20 M. Zwickau. Verlag von Fock in Leipzig. (Von erprobter Brauchbarkeit).

bereits erfolgten Erscheinens einer zweiten Auflage zu schliefsen, schon eine starke Nachfrage gewesen ist. Eine Art Ergänzung zu dem *Jahrbuch* bildet der von F. Hübl herausgegebene *Normalien-Index für die Österreichischen Mittelschulen*, der alphabetisch geordnet, eine leichte Zurechtfindung in der ganzen Masse der in Österreich über das höhere Schulwesen erlassenen Bestimmungen anstrebt. Für das Königreich Sachsen ist ein *Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen*, bearbeitet im Auftrage des Vorstandes der Witwen- und Waisenkasse von Lehrern an sächsischen Realgymnasien und Realschulen von M. Welte, erschienen, ein Sonder-Mushacke, der sich aufser dem billigeren Preise von seinem Vorbilde vorteilhaft unterscheidet durch die überall den Namen der Lehrer hinzugefügte Angabe der Vornamen und der Hauptlehrfächer, unvorteilhaft durch das Fehlen eines Namensverzeichnisses.

In politischen Betrachtungen mit meist nur mittelbarer und nur gelegentlich ganz bestimmter Beziehung auf die Schule bewegt sich eine den *Österreichischen Sprachenzwist* behandelnde Broschüre von A. Fischhof. Verfasser sieht Österreichs Beruf im Gegensatz zu dem von Rufsland vertretenen Panslavismus in einer Beschützung der nationalen Eigenart der in der Monarchie vereinigten und der benachbarten Völker. Er wünscht den Deutschen die geistige Führerschaft, der deutschen Sprache die Stellung als Reichssprache um der Einheit des Ganzen willen erhalten zu sehen, ist jedoch zu Zugeständnissen an die nationalen Anforderungen der Czechen bereit. Er gesteht den Czechen das Recht zu, sich im Verkehr mit den Landesbehörden ihrer Muttersprache zu bedienen, lehnt es jedoch ab, den Beamten Deutschböhmens darum die Verpflichtung zur Kenntnis des Czechischen aufzuerlegen und empfiehlt statt dessen die Anstellung von „Translatoren“ an den beteiligten Amtsstellen. Er ist gegen eine nationale Trennung der Behörde des Landesschulrats und will statt dessen bei ihm in Sprachen- und anderen Nationalitätsfragen eine Abstimmung nach zwei Kurien mit einem beiderseitigen Vetorecht einführen. Diese Einrichtung soll überhaupt in der böhmischen Landesverfassung zu allgemeiner Anwendung gelangen. Übertragen auf die allgemeinen Verhältnisse Europas und der Welt bedeuten diese Gedanken: Wahrung nationaler Eigenart in Verbindung mit dem Grundsatz gegenseitiger Anerkennung der Nationen untereinander, Benutzung der eigenen Sprache im internationalen Verkehr unter Zuhülfenahme von Dolmetschern nach Bedarf, und Erhaltung und Förderung des Gesamtbesitzes an humaner Kultur. Nur würde nicht, jedenfalls nicht in Europa und der Welt, hierbei einem einzelnen Volke die Führerschaft allgemein zustehen. In der That würde Österreich in weltgeschichtlicher Beziehung eine grofse Aufgabe erfüllen, wenn es diesen Grundsätzen in einer für die Welt vorbildlichen Weise in seinem Bereiche zur Herrschaft verhülfe. Im kleineren Mafsstabe hat hier bereits die Schweiz vorgearbeitet.

Der Allgemeine Deutsche Schulverein zur Erhaltung des Deutschtums im Auslande hat es im Verlauf seines letzten Verwaltungs-

jahrs von 250 Ortsgruppen auf mehr als 360 gebracht, seine Einnahmen sind von 90 000 M. auf 160 000 M. angewachsen.

Aus dem von kirchlicher Seite unternommenen Kulturkampf um die Schule ist zunächst des im preufsischen Abgeordnetenhause von Dr. Windthorst, unterstützt von sämtlichen Mitgliedern des Centrums, eingebrachten Antrages Erwähnung zu thun. Kennzeichnend für denselben ist schon zur Genüge die Nummer 1. „In das Amt des Volksschullehrers dürfen nur Personen berufen werden, gegen welche die kirchliche Behörde in kirchlich-religiöser Hinsicht keine Einwendung gemacht hat; werden später solche Einwendungen erhoben, so darf der Lehrer zur Erteilung des Religionsunterrichts nicht weiter zugelassen werden." Die Zeitverhältnisse verhinderten in der Tagung von 1888 eine Verhandlung des Hauses über den Antrag. Evangelischerseits gehört in diesen Zusammenhang eine Schrift von R. Potz, Pfarrer und Lokalschulinspektor in Radevormwald, *Kirche und Schule, Pfarrhaus und Schulhaus* betitelt. Es ist dieselbe Nummer, aber ein etwas anderer Faden wie die *Jb.* II A 33 besprochene Schrift des Pfarrers F. E. Zillessen, auf die Potz ausdrücklich empfehlend aufmerksam macht. Dasselbe Eingeständnis, dafs die Geistlichen ihrer Ausbildung nach der Regel nach nicht imstande sind, eine fachmännische Aufsicht über den Schulbetrieb auszuüben, und daneben ganz unbefangen hier wie dort dieselben Ansprüche auf Unterordnung der Schule unter die Kirche und Einschränkung der Staatsgewalt auf eine Inspektion der technischen Seite des Unterrichts. Denn die Schule ist die Tochter der Kirche. Zur Zeit der kirchlichen Allmacht im Mittelalter sah es mit der Volksschule nun aber sehr trübe aus, die Bestrebungen Karls des Grofsen fanden keine entsprechende Fortsetzung; erst der Staat der Neuzeit hat dem Volksschulwesen kräftig aufgeholfen, und schon daraus rechtfertigt sich die von ihm gehandhabte Gewalt über die Schule, er mufs sie aber auch deswegen behalten, weil er allein die Macht und die Befähigung besitzt, das dem ganzen Volke gemeinsame und es verbindende geistige Bildungsgut zu wahren und zu fördern gegenüber den Sonderinteressen der einzelnen Kirchengemeinschaften und ihrer Parteien. Nur insofern klingt die Sache ein wenig anders bei Potz als bei Zillessen, als ersterer für die Tüchtigkeit des heutigen Lehrers und sein berechtigtes Ehrgefühl Worte lebhafterer Anerkennung hat und „Pfarrers" eindringlich ermahnt, mit „Lehrers" freundnachbarlich-geselligen Umgang zu pflegen. Gegen die Theorie vom Geistlichen als dem „geborenen Schulinspektor", von der auch Potz nichts wissen will, weil sie den Geistlichen den staatlichen Schulaufsichtsbehörden rechenschaftspflichtig macht, wendet sich ein Aufsatz *Zur Schulaufsichtsfrage* in Reins *Pädagogischen Studien* (170 ff.).

In Einem sehr wesentlichen Punkte berühren sich die kirchlicherseits erhobenen Forderungen mit den in den Lehrerkreisen und sonst in der Öffentlichkeit hervorgetretenen, nämlich in der Angelegenheit der Einrichtung der örtlichen Schulvorstände. Neben Potz steht hier A. Horstmann, Hauptlehrer in Elberfeld, mit der Forderung, dafs in dem Schul-

vorstande alle Schulanteilhaber, ihre Vertretung erhalten, Familie, Gemeinde, Kirche, Schule, Staat, und somit auch der Lehrer vollberechtigtes Mitglied desselben werde; nur giebt man weltlicherseits darum meist nicht zu, dafs dem Geistlichen als solchem ein Vorrecht auf den Vorsitz in dem Schulvorstand zustehe.

Berühren die angeführten Bestrebungen auch zunächst nur die Volksschule, so übt der um sie geführte Kampf doch auch seine Rückwirkung auf die höheren Lehranstalten aus und mufs seine Fortsetzung in dem Kampf um diese finden.

Bayerische Zustände im besonderen hat Falch im Auge, wenn er eine „fachmännische Schulleitung" bei den Kreisregierungen und im Ministerium an Stelle der jetzt mafsgebenden Juristen und Universitätsprofessoren verlangt.

Der Gesichtspunkt, ein Gegengewicht gegen die Gefahr einer Omnipotenz des Staates im Schulwesen zu schaffen, der bei den oben behandelten Forderungen betreffs der Einrichtung der Schulvorstände neben den ständischen Anliegen stark mit ins Gewicht fiel, leitet H. Keferstein, wenn er der Verbindung der Selbstverwaltung mit der behördlichen Schulleitung für das ganze Bereich des Schulwesens das Wort redet. „Die Schwächen und Gefahren der Staatsschule fliefsen nicht sowohl aus der Idee derselben, als vielmehr aus Mängeln in der Organisation der Schulleitung oder aus zufälligen Gebrechen der leitenden mafsgebenden Persönlichkeiten." „Wir lassen in der Schulleitung also vertreten sein: erstlich eigentliche Staatsbeamte, wie Kultusminister, Schulräte, Schulinspektoren, Provinzial- und Oberschulkollegien u. s. w., zweitens Repräsentanten der Kirche, resp. der Kirchen, zum dritten Abgeordnete der Ortsgemeinde, wie Stadträte u. a., viertens Repräsentanten der Schulgemeinden selber, aus denen sowohl Väter der die Schulen besuchenden Kinder als und vornehmlich Schuldirektoren und Lehrer in die Schulbehörde berufen werden können."

Zu dem im Grunde gleichen Ergebnis gelangte die oben wörtlich angeführte *Eingabe* des Geschäftsausschusses für Schulreform: man mufs die gesamte Intelligenz des Volks für die Beratung über den Weiterausbau der Schule nutzbar machen.

Oskar Jäger (*ZG.* 539) stellt freilich dem Begehren dieser *Eingabe*, namentlich auch solche Männer heranzuziehen, welche „inmitten des heutigen Lebens stehen", die ironische Frage entgegen, ob man hierzu „mindestens Besitzer einer Pudrettefabrik oder einer Branntweinbrennerei sein müsse" und das sehr ernst gemeinte Paradoxon, dafs der Schulmann in allererster Linie inmitten desselben stände — nämlich des hier zunächst in Betracht kommenden, des Lebens der Jugend. Bona Meyer (*MlS.* 40 und 68 ff.) ist wenig erbaut von dem von Jäger angeschlagenen Tone und hält seinerseits die Berufung einer längere Zeit hindurch versammelten Schulkommission auch für ein Bedürfnis, wünscht aber eine engere Begrenzung in der Auswahl der Mitglieder, eine aus Vertretern

der Schulbehörden und der Lehrerschaft sowie aus den Mitgliedern der Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses gebildete Zusammensetzung.

Aufserhalb des Kreises der Schulmänner wird sich auch so leicht wohl keiner finden, der über die Schule nur Schulmänner entscheiden lassen möchte, ebensowenig wie aufserhalb des Kreises der Geistlichen die Geistlichen allein über die Kirche, oder aufserhalb desjenigen der Offiziere die Offiziere allein über die Wehrverfassung. Soll eine öffentliche Einrichtung, die zum Dienst für die Gesamtheit bestimmt ist, nicht unter der Wirkung des einseitigen Berufsinteresses eine Mifsbildung annehmen, so mufs dem durch das Gegengewicht der anderen beteiligten Interessen gesteuert werden.

An die Spitze der Reichsschulkommission ist ein höherer Verwaltungsbeamter des Reichsdienstes gestellt worden.

Unter österreichischen Eindrücken entstanden und von dem Gegensatz der Herbartschen Lehre von der Macht des Gedankens über den Willen zu den soziologischen Theorieen von Comte und von Gumplovicz durchdrungen, erhebt sich die Klage von Theodor Vogt über die geistige *Abhängigkeit des Lehrerstandes.* Er verwirft den Zwang der bis ins Einzelne des Lehrgangs vordringenden behördlichen Vorschriften und erhofft von der Begründung pädagogischer Universitätsseminare eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung des Lehrers, die ihn fähig und würdig macht, das innere Gesetz seiner Kunst zur alleinigen Richtschnur bei seiner Berufsthätigkeit zu nehmen.

Um die Standesehre ist es J. Hobbing (*BhS.* 112 f.) bei einer Anregung in betreff der Freiexemplare zu thun: Freiexemplare sollen grundsätzlich nicht von dem einzelnen für sich selbst, sondern von der Anstaltsbibliothek für diese letztere bezogen werden. Standesgefühl und ökonomische Lage kämpfen einen schweren Kampf miteinander aus Anlafs der neuen Bestimmung des preufsischen Kultusministers über die Gleichstellung der Lehrersöhne mit anderen Schülern in bezug auf die Schulgeldbefreiung. Aly gegenüber, der sein volles Einverständnis mit dieser Verfügung ausgesprochen hatte (*BhS.* 1887 No. 10) bittet Hubert-Rawitsch (BhS. 9 f.) um Zurücknahme derselben, und Knape-Ratibor (*BhS.* 29 f.) fürchtet die Annahme des neuen Grundsatzes seitens der städtischen Patronate. Wir meinen, der Minister hat ganz das Richtige getroffen, wenn es nur an allen Anstalten richtig ausgeführt wird. Soweit keine Bedürftigkeit im Sinne der Verordnungen (s. Wiese-Kübler II 490 und *CB.* 227 f.) besteht, und solche Fälle giebt es doch auch, liegt kein Anlafs zu einer Ausnahmestellung der Lehrersöhne vor. Über die Bedürftigkeit entscheidet bei einem Lehrersohne nach der Anordnung des Ministers lediglich der Anstaltsdirektor, dem Kollegium steht zu und verbleibt allein die Entscheidung über die Würdigkeit des betreffenden Schülers. Es handelt sich also für das Kollegium nur um dieselben Erwägungen, nach denen es bei Söhnen von Kollegen genau wie bei allen anderen Schülern über Censur und Versetzung die Entscheidung trifft. Bei den Söhnen der Direktoren

hat nach der Bestimmung des Ministers das Provinzial-Schulkollegium über die Schulgeldbefreiung allein zu befinden.

Sehr erfreulich ist das während der Regierungszeit Kaiser Friedrichs erlassene Gesetz, betreffend den Wegfall der Witwen- und Waisengeldbeiträge der unmittelbaren Staatsbeamten (*CB.* 356 f.), sehr unerfreulich dagegen die abermalige Ablehnung der lex Kropatschek im Herrenhause nach ihrer abermaligen Annahme im Abgeordnetenhause.

Die 8 Delegierten-Konferenz der Provinzialvereine beschlofs daher, eine erneute Petition an den Landtag zu richten, wegen der Gleichstellung der akademisch gebildeten Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten, die, wenn nötig, mit Staatshülfe zu erzielen sei, und zwar zunächst in den Pensions- und Reliktenverhältnissen (*BhS.* 169 f.). Um in der noch immer schwebenden Angelegenheit der Aufstellung eines allgemeinen Stellenetats für die höheren Lehranstalten der Stadt Berlin eine neue Handhabe für die Beschlufsfassung zu bieten, hat der Verein der Lehrer an höheren Lehranstalten Berlins eine Übersicht über die an den höheren Unterrichtsanstalten Deutschlands eingeführten Besoldungspläne zusammengestellt und drucken lassen.

Auf eine fünfundzwanzigjährige erspriefsliche, wesentlich inneren Schulfragen zugewandte Thätigkeit konnte der Verein rheinischer Schulmänner zurückblicken (*MlS.* 45 f.). Neu hat sich eingeführt in die Reihe der Vereine deutscher Schulmänner der Deutsch-österreichische Mittelschultag (*ZR.* 404 ff.).

Eine alphabetisch nach Anstalten und innerhalb derselben chronologisch geordnete Übersicht über den Inhalt der *Programmbeilagen der badischen höheren Lehranstalten* und damit einen schätzenswerten Beitrag zur Erkenntnis des Anteils der deutschen Lehrerwelt an der Fortentwickelung der Wissenschaft bietet Jakob Köhler. Hierbei sei der von dem Kustos E. Heuser-Giefsen ausgesprochene Wunsch erwähnt (*PA.* 330 ff.), die Verfasser der Programmabhandlungen möchten es niemals versäumen, ihren Vornamen hinzuzufügen und seine an die Teubnersche Firma gerichtete Bitte, dem vor dem Erscheinen der Programme ausgegebenen Verzeichnis ein zweites berichtigtes nach dem Erscheinen derselben folgen zu lassen und in letzterem nur die eine Seite der Blätter zu bedrucken, um damit die Möglichkeit zu geben, die Titel auszuschneiden und so die Katalogisierung derselben zu erleichtern. Wir unsererseits möchten dem noch den Ausdruck der Hoffnung hinzufügen, dafs es bald gelingen möchte, auch den Anschlufs der bayerischen Anstalten, die allein von denen Deutschlands noch fehlen, an die Teubnersche Centralstelle zu rwirken. So, wie es jetzt steht, bleiben die Programmabhandlungen der ayerischen Kollegen nur allzu leicht unbekannt oder treten doch wenigstens zu spät ans Licht.

Der Notstand unter den Schulamtskandidaten dauert fort. Nach usweis der *Statistischen Mitteilungen über das höhere Unterrichtswesen n Königreich Preufsen* Heft 5 (Beilage zum *CB.*) bestanden im Jahre

1. April 1887/88 die Prüfung 469, darunter 68 mit dem ersten, 213 mit dem zweiten, 179 mit dem dritten Zeugnisgrad, und 9 ohne Gradbezeichnung. An höheren Lehranstalten beschäftigte Probanden gab es 275, wissenschaftliche Hülfslehrer in festen Stellen 156. Der Abgang unter den Inhabern ordentlicher wissenschaftlicher Lehrerstellen (einschliefslich der Oberlehrerstellen) betrug 170. Somit belief sich in Preufsen während des Jahres der Überschufs der neu hinzugetretenen Schulamtskandidaten über die Zahl der freigewordenen ordentlichen wissenschaftlichen Lehrerstellen auf 299. Die Gesamtzahl der vorhandenen Schulamtskandidaten bezifferte der Kultusminister in der Sitzung des Abgeordnetenhauses am 7. März 1888 auf 1834, von denen 769 ohne ausreichende Beschäftigung seien. Anderweitig früher schon oft ausgesprochenen Wünschen sich anschliefsend empfiehlt Gercken-Perleberg (*BhS.* 143 ff.) eine der Stellung der Referendare entsprechende Regelung des Verhältnisses der Schulamtskandidaten zum Lehrerkollegium. Er unterläfst es hierbei, der Eidesleistung Erwähnung zu thun, deren Ableistung beim Beginn des Probejahres vielfach als ein sehr wesentlicher Punkt hierbei angesehen wird. Wir möchten aufserdem noch auf eine Möglichkeit hinweisen, einer Anzahl von Kandidaten Einnahmen oder Mehreinnahmen ohne Belastung des öffentlichen Säckels zu verschaffen. Man könnte bereitwilliger als bisher Lehrern auf ihren Wunsch Urlaub oder eine Herabsetzung ihrer Stundenzahl zu Studienzwecken gewähren unter der Bedingung, die Vertretungskosten selbst zu tragen.

Der *Vorbildung der wissenschaftlichen Lehrer auf ihren Beruf* hat C. Nohl den III. Teil seiner *Pädagogik* gewidmet. Wieder findet sich darin wie in den früheren Teilen eine grofse Zahl treffender und beachtenswerter Äufserungen, aber das Ganze hinterläfst darum doch keinen reinen Eindruck. Dazu ist schon die abschätzige Art, in der er über die gegenwärtige pädagogische Kunst sich äufsert (S. 4, 202, 211) und demgegenüber der Lobgesang, welchen er auf die durch ihn reformierte Zukunft anstimmt (214 f.), nicht angethan. Dazu fehlt es ihm an der rechten Wertschätzung des tieferen historischen und philosophischen Erfassens der Dinge. Seine Auffassung von dem Wesen der Vorbereitung auf ein wissenschaftliches Schulamt ist zu seminaristisch. Daneben behält von seinen Grundgedanken Wert, was er über die Ermäfsigung des Fachlehrersystems, über das Erfordernis einer gröfseren und verständnisvolleren Teilnahme des einzelnen Lehrers an dem Ganzen des Unterrichtsbetriebs, und über die Unerläfslichkeit pädagogischer Vorbildung sagt. In bezug auf letztere wird man sich darum nur aufser anderm nicht mit seiner akademischen Übungsschule und ebensowenig mit dem trotz seines Spottes über den „Prüfungskultus“ des 19. Jahrhunderts von ihm geplanten Doppelexamen zu befreunden brauchen. Denn das erste hiervon, die vor dem Antritt der Lehrthätigkeit abzulegende Lehrerprüfung soll sich „über sämtliche Unterrichtsgegenstände, soweit sie in den unteren und mittleren Klassen vorkommen, über deren Methodik, über die allgemeine Unterrichtslehre (Didaktik), Ethik

Anthropologie und Erziehungslehre erstrecken", in dem zweiten aber, der drei Jahre später abzulegenden Oberlehrerprüfung, eine eingehendere Bekanntschaft mit der pädagogischen Wissenschaft und mit einer Auswahl von Lehrgegenständen behufs Befähigung zum Unterricht in den Oberklassen und zu Direktorenstellen nachgewiesen werden. In scharfem Absprechen über Universitäten und Universitätslehrer findet C. Nohl einen Genossen in Joh. Flach. Aus des letzteren Besserungsvorschlägen geben uns hier nur die auf das philologische Studium bezüglichen näher an. Er sehnt an Stelle des jetzt „fast überall" vorhandenen „philologischen Epigonentums", der dürren Detaillisten und Spezialisten, Männer herbei, die wieder mit Wärme und Liebe das Altertum als Ganzes umfassen und diesem Geist auf ihre Schüler vererben.

O. Frick giebt *Winke betreffend eine planmäfsige Anleitung der cand. probandi* (*L.L.* Heft 16 S. 22—78), denen die in seinem Seminarium praeceptorum gemachten Lehrerfahrungen zu Grunde liegen. Nach einigen einleitenden Bemerkungen über die Unzulänglichkeit der akademischen Vorlesungen über Pädagogik, die, soweit sie überhaupt stattfinden, zu allermeist von Nichtschulmännern gehalten werden, sowie über die Verkehrtheit, in pädagogischen Seminaren Fachwissenschaft zu treiben oder die jungen Leute auf ein einzelnes pädagogisches System einzuüben, schildert er das in Halle eingehaltene Verfahren: Einführung in die pädagogische Litteratur — Der Lehrgang selbst: Fragen, Vorzeigen und Vormachen, Beschreiben, Erzählen, Anleitung der Schüler zu eigener Arbeit, die Formalstufen und die Interessen (freie und elastische Verwendung dieser beiden Schemen) — Theorie des Lehrplanes — Verschiedenes. Zu den Aufgaben der Seminaristen gehören: Präparationsskizzen für ihre Lehrstunden, Beispielsammlungen aus ihren Lehrstunden zu dem im Seminar theoretisch Behandelten, litterarische Berichte, kleine Aufsätze zur Methodik und Ähnliches. Grofses Gewicht wird auf das Hospitieren in weiterem Umfange gelegt; ein zu geringes, wie dem Berichtererstatter scheint, auf die Ausnutzung einer anderen Quelle der Erfahrung, der reichsten unter allen, auf die Vermittelung der Bekanntschaft mit dem geschichtlichen Entwicklungsgang und mit der gegenwärtigen Verfassung des Schulwesens bei uns und aufserhalb. Überhaupt spielt die Theorie in dem Halleschen Seminarbetrieb noch eine etwas grofse Rolle; man bevorzugt den Weg, mit den Kandidaten ein bis ins einzelne gehendes pädagogisches System durchzuarbeiten und sie dasselbe an ihren Erfahrungen erproben zu lassen vor demjenigen, die Kandidaten zunächst aus der Praxis Erfahrungen sammeln zu lassen, sie von Fall zu Fall pädagogisch zu belehren und ihnen so Gelegenheit zu geben, sich allmählich selbst ein System zu bilden. Auch dafs man die Kandidaten gleich nach dem Antritt ihres Probejahrs unterrichten läfst, ohne dafs sie erst längere Zeit hindurch den Unterricht der mit ihrer Anleitung betrauten Lehrer zum Vorbild gehabt hätten, ist nicht allgemein nachzuahmen.

Sehr dankenswerte Aufklärungen über das *Pädagogische Universitäts-*

Seminar zu Budapest giebt Kármán (Rein, *Pädag. Studien* 99 ff.). Die einzelnen Fachseminare der Universität sind hier mit dem pädagogischen zusammen in Einem Lehrkörper unter Einem Direktor vereinigt. Der wissenschaftlichen Prüfung folgt erst nach einem Jahre Schulpraxis die philosophisch-pädagogische Prüfung. Über den Wert der mit dem Seminar verbundenen Übungsschule sind die Stimmen im Lande sehr geteilt.

IV. Erziehungskunst.

1. Erziehungslehre[4]).

Eingangs mögen hier einige Veröffentlichungen ihre Stelle finden, die dem eine Grundlage für die Erziehungslehre bildenden philosophischen Gebiete angehören.

Anknüpfend an Kants Erkenntnistheorie beabsichtigt Paul Natorp

---

4) Paul Natorp, Einleitung in die Psychologie nach kritischer Methode. Freiburg i. B., Mohr. 129 S. — Dr. phil. Susanna Rubinstein. Aus der Innenwelt. Psychologische Studien. Leipzig, Edelmann. 211 S. — Kuno Fischer, Über die menschliche Freiheit. 2. Aufl. Heidelberg, Winter. 47 S. — M. R. von Stern, Das „Anderskönnen". Zürich, Schabelitz. 27 S. — J. Landsberg, Arzt, Die Freiheit. = Volkstümliche Philosophie. Heft 11 und 12, S. 351—380. — W. Wohlrabe, Kants Lehre vom Gewissen. Neue Ausgabe. Halle a. S., Tausch und Grosse. 39 S. — A. Cless, Über das Wesen der Strafe. Horb a. N., Christian. 21 S. — G. v. Gizycki, Moralphilosophie. Leipzig, Friedrich. 546 S. - R. Haage, Über den Wert der Freundschaft. Pg. Johanneum zu Lüneburg. S. 1—12. — E. Dreher, Natur- und Kunstgenufs. = Philosophische Vorträge, herausg. von der Philos. Gesellschaft zu Berlin. Neue Folge. Heft 14. Halle a. S., Pfeffer. 54 S. — T. Elsenhans, Repetent in Maulbronn, Das Wesen des Schönen. Stuttgart, Metzler. 36 S. — W. B. von Repta, Psychologie in ihrer Bedeutung f. d. Weckung, Pflege und Förderung des religiösen Lebens. Czernowitz, Pardini. 66 S. — E. Martig, Seminardirektor auf Hofwyl, Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Bern, Schmid, Francke u. Co. 293 S. — A. Hagemann, weil. Gymnasialdirektor. Was ist Charakter und wie kann er durch die Erziehung gebildet werden? Herausg. von P. Hagemann. 4. Aufl. Spandau-Berlin, Österwitz. 28 S. — W. Wohlrabe, Über Gewissen und Gewissensbildung. Neue Ausgabe. Halle a. S., Tausch u. Grosse. 74 S. — Otto Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. I. Bd. 1882, 421 S. II. Bd. 1. Abt. 1888, 224 S. Braunschweig, Vieweg u. S. — Oskar Hubatsch, Realgymnasialdirektor, Gespräche über die Herbart-Zillersche Pädagogik. Wiesbaden, Kunze. 216 S. — F. Burckhardt, Seminardirektor, Die Vorstellungsreihe. Meifsen, Schlimpert. 32 S. — F. Kirchner, Oberl. Lic., Über Gemütsbildung. = Deutsche Zeit- u. Streitfragen, herausg. von F. v. Holtzendorff. Heft 36. Hamburg, A.-G. 30 S. — L. Kellner, Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Aphorismen. 12. revidierte Aufl. Essen, Bädeker. 281 S.

in seiner *Einleitung in die Psychologie* die besondere Aufgabe dieser Wissenschaft zu umgrenzen und findet dieselbe in der „Rekonstruction des Unmittelbaren, schlechthin Gegebenen im Bewufstsein“ aus der von den Gegenständen gewonnenen Erkenntnis. Dem Einwurf, dafs Fühlen und Begehren hierbei nicht mit in Betracht gezogen sind, sucht er mit Berufung darauf zu begegnen, dafs beiden Seelenthätigkeiten Erkenntnis vorhergeht. Die Gefühlsanregung ist nun aber das Erste, was uns von der Aufnahme eines Eindrucks in das Bewufstsein, von einer vollzogenen Wahrnehmung Zeugnis giebt. Oft bleibt es beim Fühlen, ohne dafs daraus eine Erkenntnis wird, und oft führt das Gefühl unmittelbar ohne die Zwischeninstanz der Erkenntnis zum Handeln. Auf unsere Gefühlsbewegung und nicht auf unsere Erkenntnisse mufs daher die Wissenschaft von der Seelenkunde sich gründen, aus der Beobachtung des Verhaltens des Menschen im Augenblick der ersten Wahrnehmung, wo die Natur am deutlichsten spricht, mufs sie vorzugsweise ihr Material entnehmen, um, wie es ihre Aufgabe erfordert, die Gesetze unserer inneren Natur zu erschliefsen.

Einen sehr wohlthuenden Eindruck gewähren die psychologischen Studien *Aus der Innenwelt* von Susanna Rubinstein. Alle Ostentation bleibt ihnen fern. Auf schöpferischen Ideeninhalt machen sie keinen Anspruch. Aus dem, was ihr ihre umfangreiche Lektüre geboten, hat die Verfasserin mit feinem Verständnis für das Bedeutendere eine Auswahl getroffen und es in ihre Darstellung verwebt, die eine ebenso bescheidene als sichere Urteilsweise sowie zarte und natürliche Empfindung überall bekundet und sich sehr gefällig liest. Auf ihrem eigensten Gebiete bewegt sich die Verfasserin als Frau in dem Abschnitt über das Gemüt. Hier kann sie besonders reichlich aus ihrem „Innenleben“ spenden und damit das ergänzen, was gescheite Männer vor ihr über den Gegenstand Wahres gesagt haben. Wie schön bemerkt sie über die Melancholie: „Tiefe Gemüter sind geradezu immer schwermütig umflort“. „Wer erfreute sich des Lebens, der in seine Tiefen blickt?“ „Das abgrundreiche Weltelend findet in ihnen einen wehevollen Nachklang und läfst sie oft weniger zur Ruhe kommen, als eigenes Ungemach. Diesen seelenvollen Naturen ist auch im hohen Grade der Drang eigen, in den vergangenen Tagen zu verweilen und das abgeschiedene Einst, geläutert von Trübungen, die ihm anhaften, als es noch flüchtige Gegenwart war, und wehmütig umrauscht von dem irdischen Grundton „Vergänglichkeit“ immer wieder nachzuleben und nachzufühlen.“ Aber auch z. B. da, wo die Verfasserin uns hineinführt in das Reich des „Schlafes und des Nachtlebens der Seele“, in die geheimnisvollen Erscheinungen des Traumlebens, des Schlafwandelns, der hypnotischen und visionären Zustände, bewährt sie ihre ruhige Klarheit.

Das Ergebnis von Kuno Fischers neu herausgegebener Untersuchung *Über die menschliche Freiheit* ist: Unser natürlicher Charakter entscheidet über unsere Handlungen und somit sind dieselben unfrei, determiniert, unsere Freiheit beruht nur auf unserer Fähigkeit einer vollständigen Um-

wandlung unserer Gesinnungen, auf der That der Charakteränderung. Das Gewissen wird als Beweis herangezogen, „dafs unsere Handlungen notwendig sind und frei: notwendig, denn sie sind determiniert, frei, denn sie sind verschuldet“. Man sieht bei dieser Auffassung Kuno Fischers nur nicht ein, wie es geschehen könne, dafs wir irgend wann einmal eine totale Sinnesänderung zu vollziehen imstande wären, wenn geleugnet wird, dafs wir im einzelnen gegebenen Falle die Kraft haben, das unserer sinnlichen Natur weniger Zusagende aber als sittlich besser Erkannte zu thun. Jedenfalls mufs doch, wie auch immer nun die Willensbestimmung beschaffen sein mag, das Besserhandeln zunächst in einem einzelnen bestimmten Falle zum ersten Male sich zeigen. Wir halten dafür, dafs auch für das Vorhandensein der Wahlfreiheit im einzelnen Falle das Gewissen Zeugnis leistet, indem es uns nach jeder wider unser besseres Wissen getroffenen Entscheidung straft.

Wenn Kuno Fischer das Gewissen sprechen läfst: „Diese schlimme Handlung ist wie du selbst, ganz deine Art, notwendig, da du bist, wie du bist, während du anders sein könntest und solltest“, so wäre das Gewissen hier mehr der Verteidiger als der Ankläger, indem es unsere Handlungsweise als notwendige Folge unseres Charakters uns darstellt, und wirkte damit eher beschwichtigend auf uns ein. Mehr entspricht es wohl der Erfahrung und der Aufgabe des Gewissens, dafs es uns zuruft: du hast in diesem Falle schlecht gehandelt und warst doch imstande besser zu handeln.

Wie sich vom Standpunkt des „idealen Monismus“ die Willensfreiheit ausnimmt, können wir in Kürze aus M. R. von Sterns Schriftchen über *Das „Anderskönnen“* ersehen. Das „Anderskönnen“ im Sinne der Indeterministen definiert er als „die freie Wahl zwischen diametral Entgegengesetztem“ und später als die Fähigkeit des menschlichen Geistes, „sich ins Gegenteil von der natürlichen Reaktion gegen das sollicitierende Objekt . . . zu versetzen“. In der Bekämpfung des Indeterminismus stellt er den Satz auf: „zwischen den Innervationsbewegungen, welche im Organismus eines Kant verliefen, als er seine Kritik der reinen Vernunft niederschrieb, . . . und dem Rollen eines Steines, der seiner Unterlage beraubt vom Fels zum Thale herniederfällt: zwischen allen diesen Bewegungen erkennt der Determinist nur graduelle Unterschiede, und in Hinsicht auf die dabei waltende Willensfreiheit, beziehentlich deren Bedingtheit durch das Kausalitätsgetz, falls er konsequent ist, gar keine Unterschiede an.“ Die „sog. innere Erfahrung“ habe keine objektive Beweiskraft. Dafs unsere ganze bürgerliche Ordnung die Willensfreiheit voraussetze, beweise auch nichts für sie, denn zur Erhaltung der Gesellschaft und ihrer Ordnung sei eine gewaltige Dosis von Illusionen unentbehrlich. Wie könne der Indeterminist seine Annahme einer Willensfreiheit mit seiner anderen von dem Walten einer göttlichen Vorsehung vereinigen? Warum ist es denn aber unmöglich, so stellt sich die Gegenfrage, dafs Gottes Ziele allemal erreicht werden, auch wenn den Menschen ein gewisser Spielraum für

ihre freie Entschliefsung von ihm gewährt worden ist? Ob der Mensch innerhalb dieses kleinen Bereichs seiner Freiheit so oder so handelt, das verschlägt für ihn selbst und seinen Kreis wohl sehr viel, für den allgemeinen Fortgang der Dinge im Weltganzen aber nichts, denn alles ist in der Weltordnung so gefügt, dafs jede Abweichung menschlicher Willkür von dem allgemeinen Gesetz des Fortgangs der Dinge ihr Korrektiv schon in sich selbst trägt, d. h. die zum Obsiegen des Gesetzes erforderliche Gegenwirkung unabweislich hervorruft. Die Begriffe Notwendigkeit und Willensfreiheit will von Stern überhaupt, wie er sich ausdrückt, zum alten Eisen werfen, „den Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt“ ihnen nachfolgen lassen, und, wie wir die Konsequenz aus seinem Standpunkt ziehend hinzufügen müssen, bereitet er auch dem, was man bisher Reue über eine schlechte und Frohgefühl über eine gute Handlung zu nennen pflegte, dasselbe Schicksal. Am Schlufs erkennt er das „Anderskönnen“ dann doch wieder als eine Thatsache an, aber freilich nicht als eine moralische, sondern nur als eine intellektuelle. Er hatte zuvor eingestanden, dafs der Charakter auch durch das Individuum gebildet werde und spricht nunmehr uns die Fähigkeit zu, unsere Absichten auf Grund unserer Erfahrungen mit Rücksicht auf etwaige schlimme Folgen zu verändern.

Nicht eine Untersuchung über die Möglichkeit der Willensfreiheit, sondern über den Wert freier Selbstbestimmung giebt J. Landsberg.

Gegenüber den Leugnern der Willensfreiheit erhält eine Darstellung von *Kants Lehre vom Gewissen* neuen Wert. Eine solche bietet uns in historisch-kritischer Behandlung W. Wohlrabe (Neue Ausgabe). Verfasser ist Herbartianer und findet an der Kantschen Erklärung des Gewissens als das Vermögen zu beurteilen, wie unsere Handlungsweise mit dem von uns als recht Erkannten übereinstimmt, zunächst auszusetzen, dafs darin die veraltete Anschauung von den verschiedenen Seelenvermögen stecke, und aufserdem, dafs das Gewissen hiernach keinen realen Inhalt habe. Er selbst setzt statt dessen: Das Gewissen ist „die Summe der in das Ich aufgenommenen praktischen Grundsätze (Maximen), an welche sich das Individuum, als an den Ausdruck seiner subjektiv-sittlichen Überzeugung gebunden fühlt“. Wir können darin keinen Fortschritt gegen Kant erblicken. Kennt auch die Natur keine Thätigkeit getrennter Seelenvermögen, so ist doch darum unsere Betrachtung der Seele nicht der Nötigung überhoben, zu trennen, denn ohne Trennung und Vergleichung erkennen wir überhaupt nichts.

Die „Grundsätze“ sind ferner nicht das Gewissen selbst, jene sind ein erworbener Besitz, dieses ist und bleibt eine ursprüngliche Anlage im Menschen. Gewissen hat jeder, Grundsätze der eine diese, der andere jene, mancher auch gar keine. Auch ein Kind hat ein Gewissen, aber keine Grundsätze. Die Grundsätze sind nur der zum klaren Bewufstsein gelangte Teil unseres sittlichen Gefühls, und das sittliche Gefühl ist auch noch nicht das Gewissen selbst, es ist nur der Mafsstab, nach welchem unser Gewissen unser Thun und Lassen beurteilt. Dafs Kant hierin

Recht behalten wird, bestätigt auch die sprachliche Wendung: „nach bestem Wissen und Gewissen handeln“; Gewissen bedeutet den Vollumfang des Wissens. Wer nach seinem besten Wissen handelt, der handelt gewissenhaft. So oft auch der Mensch in der Erkenntnis des Sittlichen irrt, das Gewissen, so durfte Kant sagen, irrt nie.

Ein *Über das Wesen der Strafe* betitelter Vortrag von A. Cless würde sich eng an die Lehre von der Willensfreiheit und dem Gewissen anschliefsen, wenn er, wie sich aus dem Titel zunächst erwarten liefse, die Frage philosophisch angriffe. Der Vortragende hat sie aber nur praktisch-juristisch genommen und verhält sich den verschiedenen juristischen Straftheorieen gegenüber, denen des Unschädlichmachens, der Abschreckung und der Besserung, eklektisch.

Das ein ganzes System umfassende Werk von G. von Giżycki, seine aus einer Erweiterung und Umarbeitung seiner „Grundzüge der Moral“ hervorgegangene *Moralphilosophie*, können wir hier nur in ihren allgemeinsten Grundzügen und auch darin nur mit Auswahl vorführen. Er geht davon aus, dafs die allgemeine Wohlfahrt die höchste Richtschnur für das Handeln zu bilden hat. „Handle so, dafs sich dein Verhalten zum Wohle der Menschheit allgemein machen lasse“, diese Fassung giebt er dem obersten sittlichen Gebot. Erinnert mufs hier werden, dafs damit nur die allgemeine Richtung des Handelns, nicht der materiale Inhalt desselben füglicherweise gemeint sein kann, denn Eines schickt sich nicht für Alle. Der Glaube an den Fortschritt der menschlichen Gesellschaft zu höheren Stufen des Glücks steht ihm fest. In dem Pessimismus sieht er nur eine zeitweilige Reaktion gegen den Optimismus. Die Grundlage aller Moral ist das Gefühl. Aus Gefühlen entstehen mit Hülfe der Erfahrung die Vernunftgesetze. Hier würde eine Zurückführung aller Gefühle auf die beiden Grundgefühle, das Eigengefühl und das Gemeingefühl, erwünscht gewesen sein; beide sind dem Menschen von Natur angeboren, denn das eine ist eine notwendige Folge von seiner Natur als Einzelwesen, das andere von derjenigen als Glied der menschlichen Gemeinschaft. Eine vollkommene Übereinstimmung des Einzel- und des Gesamtinteresses wird geleugnet, in dem inneren Glück aber, welches das Bewufstsein erfüllter Pflicht gewährt, die lohnendste Entschädigung für die dem Gemeinwohl gebrachten Opfer gefunden. Ein Zuwiderhandeln gegen das Gemeinwohl kann dagegen auf die Dauer ein Glück niemals gewähren. Tugend ist die Geneigtheit pflichtmäfsig zu handeln. Neben der Naturanlage haben an ihr Erziehung und Selbsterziehung ihren Anteil. Eine „Zufallswillkür“ will er nicht gelten lassen, freie Selbstbestimmung unter Voraussetzung des Kausalitätsgesetzes erkennt er aber an: „man wählt nicht zufällig, sondern aus Motiven“. Auch eignet er sich das Goethesche „Er unterscheidet wählet und richtet“ an. Er läfst aber bei der Aufnahme des diese Worte enthaltenden Goetheschen Gedichtes „Das Göttliche“ die beiden letzten Zeile weg „(der edle Mensch . . .) Sei uns ein Vorbild jener geahneten Wesen“

Er will nicht viel wissen von Religion: „Unser Gott sei nur das Gute in uns selbst“. Man kann sich diese unphilosophische Anschauung, das Geschaffene ohne einen Schöpfer sich zu denken, im Grunde nicht anders erklären, als aus einer beklagenswerten Verwechselung von unerfreulichen Erscheinungen in dieser und jener Kirche mit der Religion selbst. Und wenn Gižycki den Ausspruch thut, „dafs das Christentum in der Auflösung begriffen ist, steht für jeden unbefangenen Beobachter aufser Zweifel“, so müfste er sich zu allererst selbst aus der Zahl der letzteren streichen, da er weiter oben gesagt hat, dafs dessen oberstes sittliches Gebot der Beförderung des Gemeinwohls „seinem Inhalte nach nichts mehr und nichts minder (sei), als das christliche Gebot der allgemeinen Menschenliebe“.

Eine kurze Betrachtung *Über den Wert der Freundschaft* nach der antiken und nach der christlichen Anschauung hat R. Haage angestellt und darin beachtenswerte Momente der Übereinstimmung und des Unterschiedes hervorgehoben. Übereinstimmend, weil aus der Natur der Freundschaft sich ergebend, werde als Voraussetzung ein edleres Empfinden, eine Übereinstimmung in den wesentlichen Lebenszielen und eine gewisse Gleichheit der äufseren Lebenslage vorausgesetzt. Erwähnt auch Aristoteles nicht ausdrücklich das weitere Erfordernis der ein Ergänzungsbedürfnis verursachenden Verschiedenartigkeit der natürlichen Ausstattung, so liegt doch auch dies Erfordernis so im Wesen der Freundschaft selbst begründet, dafs man nicht mit Haage diesen Punkt zu den die antike und die moderne Auffassung unterscheidenden rechnen darf. Zutreffend sieht Haage dagegen in dem veränderten Wert, den die Liebe in Religion und Ehe für unser Gemüt gewonnen hat, den Grund dafür, dafs bei uns die Freundschaft den leidenschaftlicheren Zug nicht aufweist, der ihr im Altertum eigentümlich ist.

Zu einer Art Duell gestaltete sich eine in der Philosophischen Gesellschaft zu Berlin stattgehabte Auseinandersetzung zwischen E. Dreher und A. Lasson über *Natur- und Kunstgenufs*. Der alte Gegensatz, das Wesen des Ästhetischen aus seinem Eindruck auf uns, oder aus objektiv ihm anhaftenden Merkmalen zu bestimmen, kam hierbei zu scharfem Ausdruck. Dreher betonte unter Benutzung dichterischer Zeugnisse und der neueren Forschungen über die Sinneseindrücke, namentlich der Helmholtzschen, die grofse Bedeutung, welche dem Unbewufsten in dem Empfindungsleben der Seele an dem ästhetischen Genufs zufällt, und erkannte demzufolge eine individuelle Verschiedenheit in der Wertschätzung ästhetischer Gegenstände als begründet an. Objektiv sei ästhetisches Wohlgefallen von dem Überschaulichen des Gegenstandes abhängig. Er zielt hiermit auf das, was wir insgemein Idealisierung nennen. Wir suchen, entwickelt Dreher weiter, unser Ideal in der Natur und Kunst. Im Anschauen der Natur haben wir es selbstthätig zu gestalten, in der Kunst hat der Künstler diese gestaltende Thätigkeit bereits seinerseits vollzogen. Etwas, das die Kunst nicht wie die Natur bieten kann,

ist der Genufs des Erhabenen. Die vergleichende Wertschätzung von Natur- und Kunstgenufs unterliegt ebenfalls, wenn auch wieder nicht allein, individuellen Bedingtheiten. Lasson verwirft in seiner Entgegnung das Wohlgefallen als Kriterium des Schönen, sieht in dem sinnlichen Element der Kunst nichts ihr Wesentliches, — in der Poesie könne von einem sinnlichen Reiz doch kaum noch die Rede sein — und erkennt in dem Kunstwerk ein Allgemeingültiges, was die mit Vernunft, Wille und Intellekt begabte Phantasie erzeugt hat. Dieser Inhalt fehle der Natur. Er läfst seine Ausführungen in den Sätzen gipfeln: „Das Schöne würde schön sein, auch wenn es niemand schön fände“ und „Ihn (den Kunstgenufs) aufzugeben wäre Barbarei. Die Natur läfst sich immer noch eher entbehren“.

In friedlichem Anschlufs an Lotze und F. Vischer erläutert Th. Elsenhans das Wesen des Schönen und fafst seine Darlegung in die Vischersche Erklärung zusammen: Das Schöne ist „das in sich gespiegelte, im Spiegel verklärte Leben“.

Wir gehen zu einer Gruppe von Schriften über, die Philosophisches in Anwendung auf Erziehungsfragen behandeln.

Der uns schon oben vorteilhaft bekannt gewordene Czernowitzer Universitätsprofessor W. B. von Repta betrachtet die *Psychologie in ihrer Bedeutung für das religiöse Leben.* Ihren allgemeinen Wert hierfür erblickt er in der durch sie beförderten Selbstbeobachtung, die uns unserer Schwachheit bewufster macht und damit uns dringlicher mahnt, unsere Stärke in unserer engen Verbindung mit Gott und in fester brüderlicher Vereinigung mit unseren Mitmenschen zu suchen. Gemütsbildung ist der Kern der Erziehung, denn die Gemütskräfte sind das den Willen Bestimmende, und das Handeln ist die Probe im Leben. Religiöse Affekte sind fernzuhalten, sie führen zu Feindschaft und Irrsinn, und nicht zu Liebe und Glück. Mit richtigem Gefühl hat sich Repta überall da, wo er praktische Lehren giebt, von der die theoretische Grundlegung bei ihm beeinflussenden Doktrin von der Priorität und Superiorität, die der Vorstellung in unserm Seelenleben zukomme, frei gemacht.

E. Martig hat seine *Anschauungs-Psychologie* für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare bestimmt, aber auch der akademisch sich bildende und gebildete Lehrer kann sie mit Nutzen gebrauchen. Willkommen wird auch ihm die reichliche Zahl von Beispielen sein, die jeder Paragraph enthält. Zweckmäfsig für jedermanns Gebrauch ist ferner die in den einzelnen Paragraphen nach einem ausführlicheren Teile A unter B gegebene Zusammenfassung, der dann unter C die Anwendung auf die Erziehung folgt. Die Anordnung des Ganzen bewegt sich in dem herkömmlichen Schema — Denken, Fühlen, Wollen —, ein Abschnitt über das Empfinden geht voran.

Mit dem Gefühl zu beginnen, dazu hat sich Verf. nicht entschliefsen mögen, trotzdem er die richtige Erkenntnis gewonnen hat, dafs Empfinden und Fühlen sich nicht rein von einander sondern lassen, und dafs alle Seelen-

thätigkeiten vom Gefühl begleitet sind. Auch in der Lehre von den Schlüssen beläſst er es beim Alten, obwohl er wiederum selbst rät, zuerst die induktive Schluſsweise im Unterricht zu behandeln und den Syllogismus dieser erst anzuschlieſsen. Wir machen ihm in Anbetracht des besonderen Zweckes seines Lehrbuchs keinen Vorwurf daraus, wünschten aber, daſs zunächst in wissenschaftlichen Handbüchern das alte Schema nicht, wie es noch die Regel, seine Herrschaft so ruhig weiter ausübte. Eine Folge des diesem Schema anhaftenden Mangels an einheitlich durchgeführter genetischer Ableitung der verschiedenen Seelenthätigkeiten aus den elementaren Seelenregungen, der Eigen- und Gemeinempfindung, und dem Eigen- und Gemeintrieb, ist es, daſs eine teilweise bis zu scholastischer Kasuistik sich steigernde Begriffsspalterei in den Darstellungen der Psychologie noch wuchert.

Vielfache Beachtung hat gefunden, wie die jetzt zum vierten Mal erfolgte Veröffentlichung beweist, eine kurze, einst in Gestalt einer Rede bei Entlassung der Abiturienten von dem inzwischen verstorbenen Gymnasialdirektor A. Hagemann angestellte Erörterung über die Frage *Was ist Charakter und wie kann er durch die Erziehung gebildet werden?* Verfasser bewegt sich hierbei in Kantischer Gedankenrichtung. Als Fortführung seiner oben besprochenen Schrift über Kants Lehre vom Gewissen hatte W. Wohlrabe eine andere über *Gewissen und Gewissensbildung* verfaſst, von der ebenfalls jetzt eine neue Ausgabe vorliegt. In dieser Schrift nimmt die praktische und insbesondere die pädagogische Seite des Gegenstandes den Vorrang ein.

Dem die Geschichte der Lehre vom Gewissen behandelnden ersten Teil ist auch ein sprachgeschichtlicher Abschnitt beigefügt. In dem zweiten der Bildung des Gewissens gewidmeten Teil wird der hierbei den Gesellschaftskreisen, dem Unterricht und der Zucht zufallende Anteil auf Herbartscher Grundlage geprüft.

Unter den Veröffentlichungen, welche es mit der Erziehungslehre für sich allein zu thun haben, nimmt diesmal, soweit es sich um Neuerschienenes handelt, Otto Willmanns *Didaktik* Bd. II. Abt. 1 einen hervorragenden Platz ein.

Der erste 1882 erschienene Band enthielt auſser einer längeren Einleitung einen auf die Erfassung des Typischen gerichteten Überblick über die Geschichte des Bildungswesens: „Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens“. Unser zweiter Band Abt. 1 knüpft hieran die Abschnitte: „Die Bildungszwecke“, „Der Bildungsinhalt“, „Die Bildungsarbeit“. Verglichen mit H. Schillers *Lehrbuch der praktischen Pädagogik* zeugt Willmanns *Didaktik* für einen ähnlich hohen Begriff ihres Verfassers von dem Wert der historischen Betrachtungsweise bei der Behandlung von Bildungsfragen. Doch springen hinsichtlich der Art und Weise der Anwendung dieser Methode sogleich bedeutende Unterschiede ins Auge. Schiller stützt sich durchweg auf die Erfahrung. Mit den aus dem Schulbetrieb früherer Zeiten gesammelten Beobachtungen verbindet er

die eigenen Erfahrungen und entwickelt aus beiden seine Lehre. Willmann geht spekulativer zu Werke. Er sucht den bildungsgeschichtlichen Inhalt der verschiedenen Epochen auf einfache Formeln zurückzuführen, prüft dieselben auf die ihm innewohnende Idee vom Bildungszweck und stellt sodann aus dieser Idee heraus mit Zugrundelegung des Bestehenden das Gedankensystem seiner Bildungslehre auf. Bei der Bestimmung des Bildungszwecks vereinigt Willmann sehr glücklich die Wahrheit enthaltenden Teile entgegengesetzter Anschauungen zu einem Ganzen: es gilt die Kräfte des einzelnen Individiums auszubilden, weil Bildung einen selbsteigenen Wert besitzt, es gilt aber auch diese Kräfte so auszubilden, dafs der Mensch tüchtig für den Dienst in den ihn erwartenden Lebensgemeinschaften wird; Geist und Gemüt sind zweierlei und verlangen jedes für sich eine gleichmäfsig aufmerksame Pflege. In derselben Weise legt er bei der Schätzung des Bildungswertes der verschiedenen Lehrgegenstände ebensowohl auf ihren realen Inhalt als ihre formal bildende Kraft Gewicht. Bei der näheren Wertbestimmung des Inhalts der einzelnen Lehrgegenstände erweist sich Willmanns theoretisches Verfahren jedoch bedenklich und thut dem feinen und gesunden Gefühl, das er den Dingen entgegenzubringen vermag, Schaden. Vortrefflich empfunden ist z. B. das, was er über die Bedeutung der Dichtung für die Erziehung und über die der Muttersprache sagt. Dagegen hat er den Standpunkt, von dem aus er über die Fremdsprachen, insonderheit die alten Sprachen redet, auf eine so akademische Höhe hinaufgeschraubt, dafs das in der Schule in Wirklichkeit Erreichbare und Erreichte weit hinter dem ihm Vorschwebenden zurückbleibt. Er verfällt hierbei in den nicht seltenen Fehler, beim Schüler eine Ernte an Erkenntnis und Genufs aus dem Studium der alten Sprachen anzunehmen, wie sie thatsächlich nur dem gründlichen Sprachkenner zu teil werden kann. „Die feinste Emanation des nationalen Geistes, womit es das Sprachstudium zu thun hat“, kann doch hauptsächlich nur an der Muttersprache und auch hier nur annäherungsweise dem Schüler zum Bewufstsein gebracht werden. Willmann selbst bringt in seiner Erörterung über das, was die Muttersprache als Bildungsmittel vor den Fremdsprachen voraus hat, mehreres zur Bestätigung hiervon. Von seiner Achtung für das Überkommene einerseits, und andererseits von dem Bedürfnis geleitet, das Bestehende als vernünftig zu erweisen, hat Willmann ein Schema der schulmäfsigen Bildungsstoffe aufgestellt, in dem er „Grundlegende Disciplinen“, „Accessorische Disciplinen“ und „Fertigkeiten“ unterscheidet. Zu den ersteren gehören nach ihm Philologie, Theologie, Philosophie und Mathematik, zu der zweiten Gruppe Geschichte, Weltkunde, Polymathisches Wissen und Naturkunde. Als Grund für diese verschiedene Ranganweisun- wird angeführt, dafs der Schüler in diesen letzteren Gegenständen de Stoffes nicht so mächtig wird, dafs der Geist daraus einen ähnliche Gewinn wie aus jenen oberen ziehen könne. Soweit dies zutreffen sollt bewiese es indessen nur so viel, dafs den Gegenständen jener ersten Klass bislang viel mehr von der verfügbaren Zeit gewidmet worden ist, als de

an zweiter Stelle genannten. Die historische Betrachtung lehrt, dafs die Bedürfnisse des Lebens, die Kulturaufgaben einer jeden Zeit das Mafsgebende für die Aufnahme der einzelnen Fächer in den Lehrplan und für die Behauptung ihrer Stellung in demselben immer gewesen sind, und nicht theoretische Erwägungen über ihren inneren Bildungswert. Welche wissenschaftlichen Fächer für die höhere Schule auszuwählen und in welchem Umfang sie zu betreiben sind, darüber entscheiden die Ansprüche, welche das Leben der Gegenwart an den Sachinhalt des Wissens und Könnens der Gebildeten stellt, Aufgabe der Lehrkunst ist es, einen jeden Gegenstand so zu betreiben, dafs ein möglichst grofser Gewinn an idealem Bildungsgut, an geistiger und sittlicher Kraft, daraus dem Zögling erwächst. Für die Klärung vieler Grundfragen aus der Bildungslehre kann Willmanns *Didaktik* unbeschadet ihres vorwiegend theoretischen Charakters die besten Dienste leisten.

Eine sehr beachtenswerte Prüfung der Willmannschen Theorieen in bezug auf ihre Anwendbarkeit im Gymnasialunterricht stellt J. K. Fleischmann an (*BbG.* 1—19) und kommt zu dem Schlufs, Willmann habe insofern einen gangbaren Weg gewiesen, als er den Herbartschen Grundgedanken folgend dieselben vielfach berichtigt, fortentwickelt, sprachlich einfacher eingekleidet und damit nutzbringender gemacht habe. Man solle Fühlung mit diesen Lehren halten, ohne sich ihnen zu unterwerfen. Die zu Regensburg abgehaltene XV. Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins (*Allg. Ztg.* Nr. 102) nahm mehrere von Fleischmann aufgestellte Thesen an, in denen eine bessere wissenschaftlich-pädagogische Vorbildung der künftigen Gymnasiallehrer für notwendig erklärt wurde, zu welchem Zweck auf der Universität schulwissenschaftliche Vorlesungen und Übungen einzurichten und in der Praxis bewährten Schulmännern zu übertragen seien.

In den *Gesprächen über die Herbart-Zillersche Pädagogik* von Oskar Hubatsch mufs ein armer Kandidat herhalten, der mit ihrem Besitze einen Talisman zu haben meint, welcher alle pädagogischen Fragen löst. Ein pensionierter Professor, Altphilologe, seiner Zeit ein sehr tüchtiger Lehrer, schüttelt bedenklich zu all der neuen Weisheit den Kopf, seine Griechen haben doch auch ohne die Formalstufen und die Interessen Leben in ihm und seinen Schülern geweckt. Härter setzt der Oberlehrer, ein durchaus praktisch gesinnter Mathematiker, dem Jünger Zillers zu. Ja er kann sogar recht schroff werden, wo man dann die Empfindung hat: reizvoller würde das Gespräch sich vielfach noch gestaltet haben, wenn der Herbartianismus einen gewichtigeren Anwalt gefunden hätte. In manchem, zumal in der Würdigung der Herbartschen Ausführungen über den Wert der Geschichte und das Verfahren im Geschichtsunterricht, würde aufserdem dann wohl der Ausfall des Gesprächs ein etwas anderer geworden sein, und bei der allgemeinen Beurteilung des Herbart-Zillerschen Systems auch die Bedeutung, die es historisch genommen besitzt, Beachtung gefunden haben.

Ganz im Herbartschen Sinne handeln F. Bergmann über den *Wissenschaftlichen Unterricht im Dienste der Erziehung* (*ZR.* 65 ff., 129 ff., 257 ff.) und F. Burckhardt über *Die Vorstellungsreihe* und ihre Erzeugung im Unterricht.

Viel Probehaltiges an Mitteln zur *Gemütsbildung* giebt F. Kirchner in einer kleinen für einen gröfseren Leserkreis bestimmten Schrift.

Dem Wunsche, mit welchem L. Kellner in dem Schlufsvers des Widmungsgedichts die zwölfte Auflage seiner pädagogischen *Aphorismen* hinaussendet, wird Erfüllung, und wir denken recht reiche, nicht fehlen:

„So geh denn wiederum auf stillen Wegen
Und find' ein Heim in mancher Lehrerbrust,
Und wo Verstimmung sich und Kleinmut regen,
Da schaff' erfrischend neue Arbeitslust."

2. Unterricht[5]).

In der Frage *Sind an Anstalten mit Doppelklassen Wechselcöten oder Parallelcöten einzurichten?* entschied sich die Posener Direktoren-Versammlung mit 10 gegen 8 Stimmen für den Antrag Kunze-Lissa: „Die Einrichtung von Parallelcöten, sei es mit gleichem, sei es

5) Achte Direkt.-Versammlung in der Provinz Posen. Berlin. Weidmann. — Fünfte Direkt.-Vers. in der Provinz Hannover. Ebend. — F. Hornemann, Parallelgrammatik. = Schriften des Deutsch. Einheits-Schul-Vereins. Heft 3. Hannover, Meyer. 71 S. — A. F. Louvier, Über Naturgemäfsheit im fremdsprachlichen Unterricht. 3. erweiterte Aufl. Hamburg. Grüning. 32 S. — L. Oelsner, Professor. Der Volkswirtschaftsunterricht auf Schulen. = Deutsche Zeit- und Streitfragen, herausg. von F. von Holtzendorff. Heft 35. Hamburg, Vrlgs-Anst. 32 S. — M. G. Fawcett, Volkswirtschaftslehre für Anfänger. Nach der sechsten Auflage des englischen Originals für Deutsche bearbeitet von F. C. Philippson. Berlin, Cronbach. 257 S. — Oskar Pache, Schuldirektor, Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Fortbildungsschule. T. II. Die Lehre von der Gesellschaft. Leipzig, Reinboth. 116 S. — P. Knauth, Gymnasial-Oberlehrer, Staatlich-volkswirtschaftliche Vorschule. T. I. Das Recht und der Staat. Freiberg i. S., Craz und Gerlach. 80 S. — VIII. Deutscher Kongrefs für Erziehliche Knaben-Handarbeit zu München 1888. Herausg. vom Deutschen Verein für Knaben-Handarbeit. Görlitz. Vierling 1889. 190 S. — W. Götze, Aus der Lehrerbildungsanstalt des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit. Bericht über ihre Thätigkeit im Jahre 1888 u. s. w. Leipzig. Hinrichs 1889. 145 S. — F. E. Rauscher, Der Handfertigkeits-Unterricht, seine Theorie und Praxis. T. III. Wien, Pichler. 147 S. — Th. Gelbe, Realschul-Direktor, Papp- u. feinere Holzarbeiten im Handfertigkeits-Unterrichte. Wien, Pichler. 183 S. — A. Coradi, Bezirkslehrer in Aarau. Der Knabenarbeitsunterricht. Aarau. Sauerländer. 16 S. — J. Brauns, Welche Anforderungen sind an eine Schulkurzschrift zu stellen u. s. w.? Hamburg, Vrlgs-Anst. 112 S. — Derselbe. Entwurf und Begründung eines neuen Schulkurzschriftsystems u. s. w. Hamburg, Ebend. 90 S. — Pädagogische Prüfung bei der Rekrutierung im Herbste 1887. Herausg. vom Statist. Bureau des eidgenössischen

mit ungleichem Kursusanfange, ist an Doppelanstalten der Einrichtung von Wechselcöten vorzuziehen.“ Die Unterscheidung von Parallelcöten mit ungleichem Kursusanfang von den Wechselcöten ist hierbei etwas subtil. Mafsgebend für die Abneigung der Mehrheit gegen die Wechselcöten waren namentlich die sehr gewichtigen Bedenken, die sich aus der leicht entstehenden Überfüllung des oberen Wechselcötus und aus der mitten im Kursus eintretenden Versäuerung der Klasse durch den in sie übergehenden Bodensatz der aus der Nebenklasse nicht Versetzten ergeben. Die Minderheit erachtete dagegen die Härten für zu grofs, die das System der Parallelcöten mit Jahreskursen dadurch mit sich bringt, dafs die Nichtversetzten auf ein ganzes Jahr zurückgestellt werden müssen. Hierauf wurde jedoch entgegnet, dafs diese Zurückstellung an allen Anstalten ohne Doppelklassen — Jahreskurse vorausgesetzt — ja immer zur Ausführung kommen müsse, und kein Grund vorhanden sei, auf die Schüler an den Doppelanstalten der grofsen Städte hierin eine zartere Rücksicht zu nehmen. Ist der Kursus ein Jahreskursus, so ist es auch nur folgerichtig, dafs der, welcher das Ziel nicht erreicht hat, ihn noch einmal durchmacht. Daneben liefs ein Redner die Bemerkung fallen: die naturgemäfseste Lösung der an die Versammlung gerichteten Frage sei die Auflösung der Doppelanstalten in einfache Anstalten mit Einer Klassenreihe.

Die Hannoverschen Direktoren nahmen den Grundsatz an: „Kompensationen nach Analogie des Abiturienten-Reglements sind auch bei Versetzungen zulässig“, statuierten aber im Gegensatz zu dieser Analogie einen Unterschied von „Hauptfächern“ und den — ohne entsprechende Bezeichnung von ihnen gelassenen — anderen Fächern. „Als Hauptfächer gelten für die Gymnasien: die alten Sprachen, Deutsch von O II an, Französisch in V und IV, Mathematik (bez. Rechnen); für die Realgymnasien und höheren Bürgerschulen: die fremdsprachlichen und mathematischen Fächer, aufserdem für die Realgymnasien Deutsch von O II an.“ Deutsch ist hiernach z. B. auf der Höheren Bürgerschule ein Nebenfach! „Völlig ungenügende Leistungen in einem Hauptfache schliefsen in der Regel von Versetzung aus.“ Völlig ungenügende Leistungen in Religion oder in Deutsch auf der Unter- und Mittelstufe, oder in Geschichte, in Geographie, in Naturwissenschaft, in Französisch auf der Mittel- und Oberstufe des Gymnasiums schliefsen also nicht in der Regel von Versetzung aus! Das wäre die logische Folgerung. Ganz so schlimm scheint es aber mit den als Nebenfächer erachteten Gegenständen in Wirklichkeit doch nicht

---

Departements des Innern. Bern, Orell Füfsli u. Co. in Zürich. VIII und 19 S. — Aus meiner Gymnasial-, Universitäts- und Dienstzeit. Von einem jüngeren Beamten. Leipzig, Fock. 72 S. (Bezieht sich hauptsächlich auf die Ausbildung des Juristen und bietet für das höhere Schulwesen nichts Neues). — Ph. Brunner, Schule der Vorbereitung zur Aufnahmeprüfung für das Gymnasium und die Realschule. 3. Aufl. Wien, Perles. (Treffliches Lernbuch für die Elementarstufe).

gemeint gewesen zu sein, denn unmittelbar vor dem soeben citierten Satz aus den Thesen steht der andere „Nicht ganz genügende Leistungen in einem Fache können durch gute Leistungen in einem anderen gleichartigen (der Referent hatte gesetzt „gleichwertigen") Fache als kompensiert erachtet werden". Also „völlig ungenügende" Leistungen in einem Fache können überhaupt nicht kompensiert werden, schliefsen mithin von der Versetzung aus. Wie erklärt sich nun die formale Unvereinbarkeit der beiden soeben angeführten Sätze? Man hat es vermutlich vermeiden wollen, zu sagen: „Bei Hauptfächern ist, prinzipiell genommen, eine Kompensation nicht zuzulassen" und „Bei Nebenfächern bedarf es nicht notwendig einer Kompensation."

H. Schiller (*LL.* Heft 14, S. 32—44) entwirft auf Grund seiner bekannten Forderung, den historisch-sprachlichen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht je in Eine Hand in derselben Klasse zu legen, einen Normalstundenplan, der die hierdurch geförderte Konzentration auch durch die Lage der Unterrichtsstunden unterstützen soll. Er will dabei dem Lehrer zugleich eine gröfsere Bewegungsfreiheit innerhalb seines Bereiches gewähren. Er bemerkt zu seinem Vorschlag: „Die Erfahrungen, welche mir selbst in dieser Frage zu Gebote stehen, sind nicht ungünstig, aber sie reichen weder nach Umfang, noch nach der Länge der Zeit, in der sie angestellt wurden, zu einem entscheidenden Urteil aus."

Mit Genehmigung des Provinzial-Schulkollegiums hat das Realgymnasium in Perleberg den Versuch einer Konzentration des Unterrichts in der OIII für das Schuljahr 1885/1886 ausgeführt, worüber Direktor O. Vogel im vorjährigen Programm der Anstalt berichtet. Der deutsche Unterricht gab „als Ausgangs- und Mittelpunkt der Methode die formale Einheit an die Hand". Das hiermit verbundene Unternehmen, den deutschen Unterricht mit sämtlichen Lehrfächern, auch den mathematisch-naturwissenschaftlichen, in die engste formale und materiale Wechselbeziehung zu setzen, hat nun aber zu Aufgaben und Aufsätzen geführt, die vielfach als zu schwer, zu gesucht und zu trocken sich darstellen und der zuverlässigsten und ergiebigsten Konzentrationsstütze, der Gründung auf eine bestimmt umgrenzte, Geist und Gemüt nährende Lektüre entbehren. Von einer Wiederholung des Versuchs wird nichts berichtet.

Auf die Lektüre als Mittel- und Stützpunkt der historisch-sprachlichen Lehrfächer dringt auch H. Schiller in seinen *Pädagogischen Reisefrüchten* (*LL.* Heft 14, S. 45—57), in denen er von Lehrstunden aus diesem Bereich erzählt, denen er einst beigewohnt, wo im Lateinischen einem grammatikalen Formalismus gehuldigt und in der Geschichte nach Dozentenmanier verfahren wurde.

Eine Konzentration von Lehrfächern in beschränkterem Umfange empfiehlt Gymnasialdirektor J. Lattmann-Clausthal im vorjährigen Programm, indem er in IV und UIII alte Geschichte mit Latein, und in VI und V deutsche Geschichte mit Deutsch vereinigen will.

Auf die Hebung der Selbstthätigkeit des Schülers geht die Absich

eines Aufsatzes von Pietzker, Oberlehrer am Gymnasium zu Nordhausen, *Über die Erziehung zum Arbeiten* (*PA*. 93—105). Er findet, dafs der deutsche Aufsatz und die Aufgaben aus der angewandten Mathematik hierzu die besten Dienste leisten können. Daneben legt er dem Zeichnen und dem Knaben-Handarbeitsunterricht hierfür grofses Gewicht bei. Von der allgemeinen Wiederbelebung der Studientage verspricht sich W. Bauder (*BhS.* 80 f.) für denselben Zweck viel.

Über F. Hornemanns Gedanken und Vorschläge zu einer *Parallelgrammatik* der fünf Schulsprachen findet sich Näheres in diesem Jahrgange unserer *Jb.* unter Latein und Griechisch. Hier nur so viel, dafs das Deutsche den Vereinigungspunkt bilden soll, von wo alle Linien der vergleichenden Betrachtung ausgehen und wohin sie wieder zurückkehren, während das Griechische mit seinem Formenreichtum die Norm für die Erkenntnis der grammatischen Erscheinungen abgiebt.

In der Darlegung der *Wege und Ziele des Unterrichts in fremden Sprachen*, die Oberlehrer K. Böddeker-Stettin (Pg. Städt. Realgymn.) giebt, ist der leitende Gedanke der: „Will der Unterricht eine fremde Sprache verstehen und sprechen lehren, so mufs das gesprochene Wort die Grundlage desselben sein.“ Wie dies im Lehrgang zu bewirken, führt er in einer Skizze aus. In das Sprachmeistertum sollen wir aber darum nicht zurückfallen, wie er ausdrücklich betont. Diese Gefahr ist auch wohl bei uns nicht grofs. Nicht, dafs die Maîtres das Sprechen lehrten, war das Schlimme, sondern dafs sie meist wissenschaftlich zu urgebildete Leute waren. Wissenschaftlich gebildete Franzosen, Engländer u. s. w. wären dagegen auch heute noch bei uns die rechten Meister, von denen unsere Lehrer das Sprechen und Sprechenlehren am besten lernen könnten. Ist auch das Sprechen nicht immer der letzte Zweck bei der Spracherlernung, so ist es doch zur Erlangung der Fähigkeit, Gesprochenes und Geschriebenes leicht und sicher zu verstehen, was allemal Zweck der Spracherlernung ist, nicht ohne Schaden zu entbehren.

Wie man in Amerika fremde Sprachen lehrt, wenigstens teilweise, hören wir von A. Zapp (*PA*. 167—177). Man lernt sie im wesentlichen, wie man die Muttersprache lernt, ein Übersetzen findet nicht statt, Erstens verwendet man die Anschauung: „Dies ist ein Tisch, ein Stuhl“ und damit zeigt man zugleich auf den Gegenstand; nicht vorhandene werden durch Abbildungen ersetzt. Zweitens zieht man zuvörderst Wörter heran, die ähnlich klingen wie die entsprechenden in der Muttersprache und daher leicht verständlich sind. Drittens richtet man die Sätze so ein, dafs von den Worten nur eins noch unbekannt ist, der Sinn sich aber leicht aus dem Zusammenhange ergiebt, z. B. „Was thut die Maus, wenn sie die Katze sieht?“ — „Sie läuft davon“ („läuft“ unbekannt); — „Warum läuft sie davon?“ — „Sie fürchtet die Katze“ („fürchtet“ unbekannt) u. s. w. Man nennt diese Methode in Amerika die natürliche.

Eine ganz andere Bewandtnis hat es dagegen mit der *Naturgemäfsheit im fremdsprachlichen Unterricht*, wie sie A. F. Louvier, Vorsteher

einer höheren Töchterschule in Hamburg, verkündigt. Nicht wie das Kind seine Muttersprache erlernt, sondern in derselben Art, wie der bildende Sprachgeist der Völker die Sprachen einst hervorgebracht hat, gerade so soll eine jede Fremdsprache auch wieder in jedem einzelnen Lernenden sich neu erzeugen. Also eine Art Paliggenesie des schöpferischen Sprachgeistes. „Keiner meiner pädagogischen Kritiker (die 1. Aufl. erschien vor nahezu 30 Jahren) hat diese Grundlage in meinem Lehrgange erschaut, alle haben als Praktiker die Sache erfafst, und daher fühle ich mich verpflichtet, die Berufung auf Kant hier endlich auszusprechen.“

Auf den Wert, den die Vorlage und Erklärung von Münzen im historisch-sprachlichen Unterricht erlangen kann, geht M. Kirmis (Pg. Pro- und Realprogymn. Neumünster) näher ein und fügt Winke für die „Anlage von Münzsammlungen auf Grund einer Entwicklungsgeschichte des Münzwesens“ hinzu: „Ich meine, dafs eine Tetradrachme Athens und ein Stück Schwerkupfer Roms, als gleichzeitige Hauptverkehrsmünzen beider Staaten dem Schüler zur vergleichenden Beurteilung in die Hand gegeben, diesem ein richtigeres Bild über den Volkswohlstand dieser beiden Staaten und über die davon abhängenden Faktoren geben würden, als ein langer belehrender Vortrag zu thun im stande wäre. Auch wird eine künstlerisch gearbeitete Münze im Vergleich mit einer von roher Prägung sofort die Vorstellung erwecken, dafs in dem Staate und zu der Zeit, wo die erstere ausgegeben wurde, Kunst und Kunstgewerbe geblüht haben müssen — und diese Vorstellungen lassen sich vom Lehrer erweitern und berichtigen.“

Eine besondere fakultative Halbstunde wöchentlich in OII und I während des Sommers, zusammen also etwa 60, wünscht H. von Guericke (Pg. Städt. Gymn. Memel) der alten Kunstgeschichte auf den Gymnasien eingeräumt zu sehen und berichtet ausführlicher über die Art und Weise, wie er den Gegenstand seit sechs Jahren am Städtischen Gymnasium zu Memel behandelt hat. Zu Grunde gelegt wurde Menges „Einführung in die antike Kunst“. Menges Atlas und dazu Photographieen in „fliegenden Rahmen“ bildeten den Grundstock des Anschauungsmaterials. Sicherlich gehört es zu den Aufgaben der höheren Schule, in das Verständnis, von Kunstwerken einzuführen. An Guerickes Verfahren wird man aber fürs eine auszusetzen haben, dafs er Kunstgeschichte als besonderen Lehrgegenstand in besonderen Stunden behandelt, und sodann, dafs er sich auf die Kunst des Altertums beschränkt. Verzichtet man darauf, Kunstgeschichte im Zusammenhange zu behandeln und beschränkt sich auf eine Reihe typischer Meisterwerke, so braucht man keine besonderen Stunden dafür und kann auch, wie es sich gebührt, die neuere Kunst in gleicher Weise berücksichtigen.

Das im eigentlichen Sinn Geschichtliche aus der Kunstgeschichte, d. h die Nachweisung dessen, was die Zeit, in der die Werke entstanden, au ihre Hervorbringung für einen Einflufs ausgeübt hat, gehört auf der Schule i den Geschichtsunterricht. Die ästhetisch-technische Würdigung der Kuns werke fällt am naturgemäfsesten vornehmlich den Zeichenstunden zu, eine

wissenschaftlich und künstlerisch durchgebildeten Zeichenlehrer vorausgesetzt. Aufserdem bietet die Lektüre in den deutschen und fremdsprachlichen Stunden vielfach Gelegenheit und Veranlassung auf einzelne Kunstwerke näher einzugehen. Der vorliegende Band unserer *Jb.* giebt einen kurzen Überblick über kunstgeschichtliche Veröffentlichungen für Schulzwecke aus der Feder unseres Mitarbeiters Fedor Flinzer im Anhang zu dessen Bericht über das Zeichnen.

Auch bei dem Unterricht in Verfassungskunde und Volkswirtschaft darf es sich nicht um die Ansetzung besonderer Lehrstunden handeln, wohl aber sind auch für diese Gebiete, auf denen der Anbau in der Schule soeben erst begonnen hat, Veröffentlichungen mit Beiträgen zur Vervollkommnung des Lehrverfahrens und der Lehrmittel sehr willkommen.

Auf Grund der Einrichtungen und seiner Erfahrungen an der Wöhlerschule zu Frankfurt a. M. entwickelt Professor L. Oelsner seine Grundsätze über das Lehrverfahren im *Volkswirtschaftsunterricht auf Schulen.* An der Wöhlerschule, einem Realgymnasium mit Handelsabteilungen in OII und I, wird in diesen Klassen Volkswirtschaftsunterricht in eigenen Lehrstunden erteilt. Die Verbindung mit dem Geschichtsunterricht, die „historische Methode“, wie er es nennt, verwirft Oelsner und erklärt als sein Prinzip den „Anschlufs an die Gesetzgebung“. Die bestehende Gesetzgebung, beispielsweise über Bank-, Eisenbahn-, Zollwesen, Gewerbe, soll die Grundlage bilden; er nennt dies die „deskriptive Methode“. Dabei weist er jedoch fort und fort auf das Bedürfnis einer Ableitung der heutigen Zustände und Vorgänge aus ihrem geschichtlichen Ursprung hin und bekennt sich vollständig zu Schmollers Standpunkt, der von der historischen und statistischen Erforschung der volkswirtschaftlichen Thatsachen den Fortschritt in seiner Wissenschaft abhängig sieht. Da somit auch nach Oelsner die Volkswirtschaftslehre eine historische Disziplin ist, so wird auch wohl die Volkswirtschaftskunde auf der Schule ihren Platz im Geschichtsunterricht erhalten können. Auch innerhalb des letzteren kann man ja nach Bedarf sehr gut von den Einrichtungen der Gegenwart ausgehen. Manche unterstützende Mitwirkung wird, wie auch Oelsner hervorhebt, anderen Lehrstunden zufallen.

Unter den für Anfänger bestimmten Lehrmitteln volkswirtschaftlichen und staatsrechtlichen Inhalts ist ein älteres Buch die 1870 zuerst erschienene *Political Economy for beginners* von Mrs. Fawcett, deren 6. Auflage von F. C. Philippson für Deutsche bearbeitet worden ist. Das Buch sollte nach der Absicht der Verfasserin auf Schulen gebraucht werden; dafs es seine Leser gefunden hat, ersieht man aus der Ziffer der Neuauflagen. Für die deutsche Schule empfiehlt es sich nicht. Es ist ein Abrifs eines Systems der Volkswirtschaftslehre, aber keine Volkswirtschaftskunde, welche, ausgehend von dem Erfahrungskreis des Schülers, die thatsächliche Entwicklung der verschiedenen Hauptseiten volkswirtschaftlicher Thätigkeit vorführte. Was der Übersetzer an „Ergänzungen in Bezug

auf deutsche, von den englischen abweichende Verhältnisse oder besondere Erläuterungen“ gegeben hat, bleibt Flickwerk.

Dagegen bezeichnet die *Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre* in der Fortbildungsschule von O. Pache der allgemeinen Anlage nach die Richtung, welche ein Schulbuch dieses Inhalts einhalten mufs, und kann auch auf der höheren Schule in Ermangelung eines eigens für diese bestimmten besseren Hülfsmittels mit Nutzen verwandt werden. Alles ist hier aus dem Leben und zunächst aus dem Anschauungskreis des Schülers geschöpft und dessen Denk- und Sprechweise angepafst. Jede Parteinahme wird vermieden. „Wer von beiden, der Schutzzöllner oder der Freihändler, (in der Gegenwart) recht hat, können wir hier nicht untersuchen, uns genügt die Überzeugung, dafs beide das Beste wollen.“ Entsprechend der höheren Bildungsstufe von Primanern würde ein für diese geschriebenes Buch sich in der Ausdrucksweise weniger summarisch zu fassen haben, als es für die Fortbildungsschule angemessen ist.

Von der *Staatlich-volkswirtschaftlichen Vorschule* von P. Knauth erschien zunächst Teil I *Das Recht und der Staat*, dem ein „Besonderer Teil“ angeschlossen ist, Reichsverfassung und Reichswahlgesetz enthaltend, während einige staatsaktliche Schriftstücke als Beilagen den Beschlufs bilden. Die Unterscheidung zwischen Recht und Staat im „Allgemeinen Teil“ (eine zusammenfassende Bezeichnung für diesen Teil fehlt) ist keine glückliche, das Recht gehört zum Staat. Ganz besonders erheblichen Anstofs gewährt die inhaltliche Behandlungsweise dieser beiden Abschnitte. Es ist allgemeine Theorie einer Reihe von rechts- und staatswissenschaftlichen Verhältnissen, unterstützt durch Beispiele, bei denen Deutschland nähere Berücksichtigung erfahren hat. Für die Schule eignete sich hingegen nur der umgekehrte Weg: von den deutschen Staatseinrichtungen auszugehen, sie mit denen des Auslands zu vergleichen, und hieraus allgemeinere Erkenntnisse anzubahnen.

Die Sache der Knaben-Handarbeit hat im Berichtsjahr sich eines weiteren Aufschwunges zu erfreuen gehabt. Der vom Deutchen Verein für Knaben-Handarbeit berufene Deutsche Kongrefs in München legte in seinem ganzen Verlauf sowie nach den hier erstatteten Berichten davon Zeugnis ab. Nähere Einblicke in die Förderung des Betriebs gewährt W. Goetzes Bericht über die Thätigkeit der Lehrerbildungsanstalt in Leipzig, eine von F. E. Rauscher angestellte Wanderung durch die Werkstätten in verschiedenen deutschen Städten, in Dänemark und Schweden, sowie die Anleitung zur Herstellung von Papp- und feineren Holzarbeiten von T. Gelbe. Die Zahl der unmittelbaren und mittelbaren Mitglieder des Deutschen Vereins belief sich auf etwa 120000. Die Beteiligung an den Lehrerkursen zeigte gegen das Vorjahr eine Zunahme. A der Spitze der Behörden, welche die Bestrebungen des Vereins anerkann und unterstützt haben, stand der Reichskanzler, der ihm eine Reichsbehülfe von 5000 Mark zugewandt hat. In der Hauptstadt des Reich konnte eine dritte Schülerwerkstatt eröffnet werden. Eine Ausstellung vc

Schülerarbeiten in der Aula des Dorotheenstädtischen Realymnasiums zu Berlin wurde von Ihrer Majestät der Kaiserin der Ehre ihres Besuches gewürdigt. In bezug auf die Auswahl der Arbeitsaufgaben wird von A. Coradi die auch anderweitig erhobene Forderung ausgesprochen, dieselben sollten sich an die Bedürfnisse der anderen Lehrgegenstände anschliefsen und z. B. in „der plastischen Darstellung der Ornamente und geometrischen Körperformen in Karton, Thon, Holz, Metall“ bestehen.

Dem dringenden Bedürfnis nach Verringerung der Schreiberei auf der Schule kommt, wie die Stenographie überhaupt, Jul. Brauns mit seinem neuen System einer *Schulkurzschrift* entgegen; ob es technisch befriedigt, könnte die Erfahrung erst lehren.

In der Schweiz besteht die Einrichtung, dafs alle jungen Leute, die Zöglinge höherer Schulen nicht ausgenommen, bei ihrem Eintritt ins Heer eine *Pädagogische Prüfung* elementarer Art abzuleisten haben. Nach den Kantonen unterschieden, wo die Prüflinge zuletzt die Primarschule besucht hatten, erzielten das beste Ergebnis Striche in Zürich, Thurgau, Schaffhausen, Aargau, Basel, Solothurn, Bern, Neuenburg, Waadtland, Graubünden und die Stadt Genf. Mit am dunkelsten sah es dagegen in Uri und Schwyz aus, am schlimmsten in einem Teil von Wallis. Dafs mangelhafte Schulbildung und Köhlerglauben eng zusammengehören, bestätigte die Thatsache, dafs unter den Berufsklassen die Köhler in allen Prüfungsgegenständen, in Lesen, Aufsatz, Rechnen und Vaterlandskunde, am weitesten zurückblieben.

3. Sittenpflege [6]).

Der Rheinischen Direktoren-Versammlung war die Frage vorgelegt worden: *Welche Bestimmungen der Schulordnung empfiehlt es sich, für die ganze Provinz gemeinsam zu treffen?* Aus den angenommenen Thesen heben wir folgendes hervor. „Es ist wünschenswert, dafs gewisse Bestimmungen der Schulordnung für alle Anstalten der Provinz dieselbe Fassung erhalten.“ „Die Schulordnung ist eine Zusammenstellung der allgemeinen Bedingungen, unter denen die höheren Lehranstalten die Erziehung und den Unterricht der ihnen anvertrauten Schüler übernehmen.“ Von den Eltern ist bei Aufnahme eines Schülers ein die Schulordnung als für sie bindend anerkennender Revers zu unterschreiben. „Schüler, welche in die Sexta eintreten sollen, müssen in der Regel das neunte Lebensjahr vollendet haben.“ Gegen eine ansehnliche Minderheit unter

6) Dritte Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz. Berlin, Weidmann. — J. Flach, s. oben S. 43. — Zehnte Direktoren-Versammlung in der Provinz Pommern. Berlin. Weidmann. — Fünfte Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover. Ebenda. — Chr. Ufer, Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren der heranwachsenden Jugend? 3. Aufl. Langensalza, Beyer u. Söhne (s. über die 2. Aufl. Jb. I. 57).

Führung von Jäger-Köln und Matthias-Düsseldorf wurde das allgemeine Verbot des ohne Begleitung der Angehörigen erfolgenden Besuchs von Wirtshäusern zum Beschlufs erhoben. „Mit überwältigender Mehrheit“ sprach die Versammluug das Verbot des Rauchens in der Öffentlichkeit aus.

„Arbeit und Entsagung“, die „Grundsätze, durch welche Preufsen und mit ihm Deutschland grofs geworden sind“, will auch J. Flach der Schule als Erbteil erhalten. Turner- und Sängerlust, nicht Kneiperei und Kartenspiel solle die Erholung des deutschen Schülers bilden; dann wird auch albernes Stutzertum ferne von ihm bleiben. Wir begrüfsen in Flachs Auseinandersetzungen es besonders freudig, dafs er sein Augenmerk hauptsächlich darauf richtet, das Übel durch positive Gegenmittel zu heilen. Die von Flach namhaft gemachten Mittel bedürfen nun aber unseres Erachtens der Ergänzung. Eine Gelegenheit zu rein geselligem Verkehr untereinander ist unseren Primanern und für dieselben gerade so ein Bedürfnis, wie für ihre aufserhalb der Schule stehenden Altersgenossen. Da würde es nun darauf ankommen, ihnen eine Gelegenheit zu zwangloser geselliger Vereinigung zu verschaffen, die den Reiz des Wirtshausbesuches bei ihnen verminderte. Am Königl. Joachimsthalschen Gymnasium zu Berlin besteht eine Einrichtung, die vielleicht in bezug hierauf weitere Beachtung verdiente. Den Primanern des Alumnats ist dort ein eigener Raum im Anstaltsgebäude überwiesen, der ihnen täglich zu bestimmten Stunden offen steht, in dem einige Zeitungen und Zeitschriften, Schach-, Dominospiele und auch zwei Billards vorhanden sind und in dem Weifsbier getrunken und geraucht werden darf. Zugleich ist der Grundsatz der Selbstverwaltung hier, soweit thunlich, durchgeführt (vgl. CB. 1889 S. 521). Wäre es nicht auch an anderen Orten der Überlegung wert, ob und beziehungsweise wie man auch dort einen ähnlich eingerichteten „Unterhaltungssaal“ der Primaner innerhalb der Anstalt ins Leben rufen könnte? Sollte ein solcher geselliger Vereinigungspunkt sich nicht auch für Primaner schaffen lassen, die nicht Alumnen sind?

Über *Lohn und Strafe in den höheren Lehranstalten* hat die Pommersche Direktorenversammlung, über *Die Schulstrafen* für sich allein die Hannoversche verhandelt. Aus der Beratung und Beschlufsfassung beider Versammlungen ergiebt sich, dafs die allgemeine Richtung dahin geht, im Strafen möglichst Mafs zu halten. Aufgabe des Erziehers sei es, der Notwendigkeit von Strafen vorzubeugen; wo sie nicht zu vermeiden, den erziehlichen Gesichtspunkt der Besserung dabei im Auge zu behalten und die Individualität der Schüler und des Falles gebührend zu berücksichtigen. Wiederholte mündliche Ermahnungen und Tadelworte müssen allemal den Eintragungen von Tadeln ins Klassenbuch voraufgegangen sein. Strafarbeiten als allgemeine Strafform sind ausgeschlossen; die Wiederholung unzulänglicher Arbeiten fällt nicht hierunter. Bei den Freiheitsstrafen unterscheiden die Hannoveraner nur noch zwischen Nachsitzen und Nachsitzen mit Einschlufs, ersteres, das auch

für Schüler verschiedener Klassen gemeinsam erfolgen kann, in der Regel nur für die unteren und mittleren, letzteres nur für die oberen Klassen. Bei Neubauten höherer Lehranstalten in der Provinz Hannover wird schon gegenwärtig von dem Bau eines Karzers abgesehen. In Pommern hat die Mehrheit sich noch nicht vom Karzer trennen mögen, aber diese Mehrheit betrug nur Eine Stimme (14 : 13). Die „Arreststunden“ unterscheidet man auch hier in solche ohne und mit Einschliefsung und Einzelhaft; sie sollen in der Regel nur bei Schülern der unteren und mittleren Klassen zur Anwendung kommen, darin stimmt man mit Hannover überein, verwirft hingegen abweichend von Hannover ein Zusammennehmen der Schüler aus den verschiedenen Klassen zu einer gemeinsamen Arreststunde. In bezug auf die körperliche Züchtigung huldigen die Pommern der vorgeschritteneren Auffassung. Sie erklären: „Die höheren Schulen haben darauf Bedacht zu nehmen, die körperliche Züchtigung als Zuchtmittel gänzlich zu beseitigen.“ Die Hannoveraner beschlossen dagegen die Beibehaltung der körperlichen Züchtigung in den unteren Klassen in aufserordentlichen Fällen, in denen es sich um frechen Trotz, sittliche Roheit und Bosheit handelt. Wie langlebig doch gewisse Gewohnheiten und Erinnerungen sind! Im hannoverschen Heer wurde die körperliche Züchtigung bis zuletzt beibehalten, während sie im preufsischen dazumal schon vor mehr als einem halben Jahrhundert verboten worden war, und in den alten vornehmen Schulen Englands, die auf Hannover einst ihren Einflufs geltend gemacht haben, wird mehrfach noch heute in althergebrachter Weise geprügelt. Da den Pommern die schönere Aufgabe zufiel, zugleich mit der Strafe auch über den Lohn zu beratschlagen, so konnten sie an die Spitze ihrer Thesen den Satz stellen: „Pflichtmäfsiges Thun des Schülers verdient häufiger, als es geschieht, den Lohn wohlwollender Anerkennung durch den Lehrer.“ Die Institution der Rangordnung behielten sie bei. In Österreich ist sie bekanntlich ministeriell aufgehoben worden, da sie schwer völlig gerecht durchzuführen ist und den Ehrgeiz stachelt. Einen Stachel — es handelte sich hier um die Eintragung von Loben in das Klassenbuch — hielt indessen ein alter pommerscher Direktor gerade für die pommersche Jugend für unentbehrlich. Bezüglich des Verfahrens bei der Aufstellung der Rangordnung beschlofs man mit 16 : 11 Stimmen: „Es empfiehlt sich behufs Feststellung der Rangordnung ein zu vereinbarendes Zahlenverhältnis für die Geltung der einzelnen Disziplinen und Censurenprädikate bei der Beurteilung der Leistungen.“ Der Einspruch des Korreferenten Heinze-Anklam gegen diese „Pointsrechnung“ und sein Hinweis darauf, dafs für die Rangordnung doch nicht nur die Leistungen mafsgebend sein dürften, war vergeblich. Mit Imponderabilien wollte die Mehrheit der Pommern nichts zu thun haben, sie zog eine kaufmännisch klare Rechnung mit bestimmten Zahlen vor. Das sittliche Betragen, das Verhältnis der Bemühung zum Erfolg, das besondere Gewicht, das hervorragenden Leistungen auch in einem Fache mit kleinerer „Wertnummer“ beizumessen ist, dies alles blieb hierbei aufser

Rechnung. Und endlich, wo ist der Mafsstab, nach dem sich der Wert der Lehrgegenstände objektiv in Nummern ausdrücken liefse? Das Ergebnis jener Pointsrechnung mufs doch sein, dafs der gute Lateiner — auch wenn er ein leichtsinniger Strick ist — der Regel nach obenan sitzt. Lag diese Wirkung der Pointsrechnung vielleicht auch gerade mit in der Absicht? Aus der unmittelbar sich anschliefsenden These „Die Abänderung der allgemeinen Rangordnung auf Grund einer einzelnen schriftlichen Klassenarbeit (gemeint ist das Extemporale, s. S. 261 der Verhandlungen) ist bis IV einschliefslich zulässig" ist man fast versucht, es anzunehmen. Über die *Pflege des Ordnungssinnes in den höheren Schulen* handelt F. Muche-Posen (*BhS.* 156—161 und 170—173).

4. Allgemein-erziehliche Schuleinrichtungen [7]).

Eine zusammenfassende Darstellung von dem, was bisher *Über Jugendlektüre und Schülerbibliotheken* gesagt und für sie gethan worden ist, giebt, bereichert durch eigene beachtenswerte Winke, J. Grofs (Pg. Ev. Gymn. A. B. zu Kronstadt-Siebenbürgen).

Von Studenten- und Schüler-Kalendern sind uns übersandt worden *Kalender für kathol. Studenten*, herausg. von J. E. vom Rhein (Donauwörth, Auer); *Taschen-Kalender f. d. studierende Jugend*, 10 Jahrg. (ebenda); *Studenten-Kalender für Mittel-, Bürger- und Fachschulen sowie Präparandien in Österreich-Ungarn.* 17. Jahrg. (Wien, Perles).

Die Schlesische Direktoren-Versammlung nahm die These an: „Die öffentlichen Prüfungen in ihrer bisherigen Form geben kein treffendes Bild von dem Leben, der Arbeit und dem Geist der höheren Schulen; sie sind für alle dabei Beteiligten bedeutungslos; es empfiehlt sich daher ihre Abschaffung." Statistisch festgestellt wurde, dafs zahlreiche Anstalten in Preufsen keine derartigen Prüfungen abhalten, dafs die Zahl dieser Anstalten im Wachsen begriffen ist, und die Prüfung da, wo

7) Achte Direktoren-Versammlung in der Provinz Schlesien. Berlin, Weidmann. — C. W. J. Cron, Zwölf Schulreden. Augsburg, Rieger. 206 S. — Gedächtnisreden auf Kaiser Wilhelm I.: D. Detlefsen-Glückstadt, Gymnasialdirektor. Glückstadt, Augustin. — G. Leuchtenberger-Erfurt, Gymnasialdirektor. Erfurt, Neumann. — A. Palm-Mannheim, Gymnasialprofessor. Mannheim, Hermann. — Rieder-Gumbinnen, Gymnasialprofessor. Gumbinnen, Sterzel. — K. Schneider-Berlin, Geh. Ober-Regierungsrat. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. — Gedächtnisreden auf die Kaiser Wilhelm I und Friedrich: O. Frick-Halle, Direktor der Franckeschen Stiftungen. Halle, Waisenhaus. — Gedächtnisreden auf Kaiser Friedrich: A. Dammert-Mühlhausen i. E., Gymnasialdirektor. Mühlhausen i. E., Schick und Philipp. — G. Leuchtenberger, vgl. weiter oben. — R. Neubauer, Gymnasialprofessor, Blätter der Erinnerung an Deutschlands Grofsen Kaiser Wilhelm I. Berlin, Vahlen. 240 S. — Patriotische Dichtungen, herausg. von J. Münch. Breslau, Morgenstern. 96 S. — Werner Werther, Zur Feier der Vier Kaisertage. Essen, Werther. 30 S.

sie noch besteht, in bezug auf die Zeitdauer und die Zahl der vorgeführten Klassen eine zunehmende Einschränkung erfährt. Nur aus formalen Gründen, weil nicht zur Tagesordnung gehörig, nahm man Abstand von der Durchberatung der These des Korreferenten Jungels-Glogau: „Als geeigneter Ersatz sind die öffentlichen Schulfeste (1. Deklamations- und Redeaktus, 2. Schulfeste im Freien) besonders im Anschlufs an patriotische Gedenktage in angemessener Weise zu pflegen."

G. Kniffler-Düsseldorf macht *Vorschläge zur Hebung des Deklamierens an den höheren Schulen* (Gm. 726—734). Es soll etwa alle zwei Monate vor versammelter Schule in der Aula ein Cyclus von Gedichten und Stellen aus Dramen durch die Schüler zum Vortrag gelangen, nachdem der mit der Veranstaltung der ganzen Übung betraute Lehrer einleitende Worte über den Dichter und die ausgewählten Dichtungen vorausgeschickt hat. Wir ziehen es vor, solche Vorträge vor der ganzen Schule auf Schulfeiern zu beschränken und halten die Begleitworte für störend. Wenn W. Bauder-Homburg rät, gelegentlich Teile gröfserer Dichtungen vor den oberen Klassen „durch einen besonders hierzu beanlagten" Lehrer in der Aula vorlesen zu lassen, so ist hiergegen gewifs ebensowenig etwas einzuwenden wie dagegen, dafs man den reiferen Schülern Gelegenheit geboten hat, hervorragende Vorleser wie Palleske und Genée zu hören.

A. Treuding vom Johanneum zu Lüneburg, einer Anstalt, die alten Ruf hat in *Dramatischen Schüleraufführungen*, legt für diese eine Lanze ein (Pg. der Anstalt), doch hält er sich dabei in bescheidenen Grenzen. Er will sich mit der Aufführung einzelner Scenen eines in der Klasse gelesenen Stückes durch die Schüler dieser Klasse begnügen. Im Kostüm und auf der Bühne soll es aber geschehen, alles jedoch ganz einfach sein, daher man am besten dazu auf ein benachbartes Dorf hinausginge. Doch solle damit keine allgemeine Regel für alle Anstalten aufgestellt werden; Überlieferung und andere besondere Umstände sprächen an jedem Ort ein wichtiges Wort mit. Wir anerkennen an dem Standpunkt Treudings den Grundgedanken, eine solche Vorführung nur gelten zu lassen, soweit sie aus dem Klassenunterricht herauswächst, geben aber im übrigen dem einfachen Vortrag von Scenen aus gemeinsam gelesenen Dramen im Klassenzimmer und dem Saale den Vorzug. Treudings Aufführungen auf dem Dorfe können als Vergnügungssache betrachtet daneben ihren Platz im Schülerleben behalten. Dagegen fallen die anspruchsvolleren, in Kostüm und Scenerie völlig theatermäfsigen Aufführungen von Dramen aus dem Rahmen der Schulzwecke heraus.

Der bayerische Oberstudienrat C. W. J. Cron hat *Zwölf Schulreden*, die er als Studienrektor der Königl. Studienanstalt bei St. Anna in Augsburg bei der jährlichen Schlufsfeier in den Jahren 1873—1884 gehalten hat, aus Anlafs der Landesfeier zum hundertjährigen Gedächtnis der Geburt König Ludwigs I. der Öffentlichkeit übergeben. In der Wahl der Themen bevorzugt er am meisten solche über deutsche Art und

Kunst, in seiner Rede *Zur Wittelsbachfeier 1880* bewährt er sich als ebenso guter Bayer wie deutscher Vaterlandsfreund. Was seiner eigenen Sprechweise noch von denSpuren der in der Jugend empfangenen latinistischen Ausbildung anhaftet, das wird bei der Jugend, die er ausgebildet hat, sich nicht mehr finden, wenn sie so, wie er es ihr ans Herz gelegt, sich mit deutscher Sprache und Litteratur vertraut gemacht hat.

Preufsen und Österreich haben gemeinsam den Verlust von Hermann Bonitz betrauert. In der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft hat Gymnasialdirektor L. Bellermann (*ZG.* 1889 S. 50—64), bei der Trauerfeier in der Wiener Universität Professor K. Schenkl (*ZöG.* 961—975) ein Erinnerungsbild von ihm entworfen. Eine Anzahl näherer Freunde des Entschlafenen aus Deutschland und Österreich haben eine sein Andenken ehrende *Bonitz-Stiftung* für Studierende begründet.

Es ist nicht möglich, die im Druck erschienenen Gedächtnisreden sämtlich namhaft zu machen, die in den höheren Schulen Deutschlands unsern verewigten Kaisern Wilhelm und Friedrich geweiht worden sind. Wir müssen uns begnügen, auf die uns zugegangenen und vorstehend angeführten Sonderveröffentlichungen die Aufmerksamkeit zu lenken und hinsichtlich der in den Programmen abgedruckten Reden auf das *Teubnersche Verzeichnis* zu verweisen.

Die Vielseitigkeit der Beleuchtung, welche die hehren Persönlichkeiten der beiden ersten deutschen Kaiser in all den Schulreden gefunden hat, zeigt aber neben der Gröfse des Verlustes so recht deutlich, welch unversieglicher Bildungsstrom aus der Betrachtung dieser beiden deutschen Heldenleben unserer Jugend zufliefst.

Blätter der Erinnerung an Kaiser Wilhelm I. hat R. Neubauer in einem stattlichen Bande gesammelt, Gedenkblätter an die Trauertage des März 1888; Berichte, Nachrufe und Betrachtungen, Dichtungen und Gedächtnisreden; amtliche Verkündigungen und Kaiserl. Erlasse, Kundgebungen des In- und Auslandes; Charakterzüge, Aussprüche und letztwillige Aufzeichnungen Kaiser Wilhelms I. Auf die Kaiser Wilhelm I. und Friedrich bezügliche Gedichte liegen in einer Sammlung von J. Münch und einer anderen von W. Werther vor.

Den vorhandenen reichen Quellstoff würdig zu verwenden für die Erziehung unserer Knaben zu deutschen Männern nach dem Herzen Kaiser Wilhelms I. und Kaiser Friedrichs, wird in der täglichen Arbeit der Schule sowie bei den Schulfeiern und insbesondere in den Weihestunden der von Kaiser Wilhelm II. verordneten Gedenkfeiern eine schöne und lohnende Aufgabe der deutschen Lehrerwelt bleiben.

Berichtigung. S. 32 Z. 20 lies: „Abhängigkeit der Kirchenbehörde von der Staatsregierung“.

Anhang.

Gesundheitspflege

C. Euler.

Für die ganze Bewegung auf dem Gebiet der Gesundheitspflege ist es von entschiedenem Gewinn, dafs seit 1888 eine besondere, von Dr. Kotelmann in Hamburg gegründete und redigierte *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege* besteht[1]), deren erster, reichen Inhalt bietender Jahrgang eine ebenso geschickte als umsichtige Leitung bekundet; er enthält eine gröfsere Anzahl von Originalabhandlungen, beginnend mit dem abgekürzt wiedergegebenen Vortrag des Professors Dr. Schwalbe über die „Gesundheitslehre als Unterrichtsgegenstand“. Derselbe ist bereits im vorigen Jahrgang der *Jb.* A 78 besprochen worden[2]).

Anknüpfend hieran sei bemerkt, dafs man verschiedentlich diesen Gedanken praktisch näher getreten ist. Das preufsische Abgeordnetenhaus hatte in der Sitzung vom 2. Mai auf Antrag des Abgeordneten Graf Douglas den Wunsch geäufsert, dafs Vorlesungen über die ersten Hülfeleistungen bei plötzlichen Unglücksfällen auf den höheren und niederen technischen Unterrichtsanstalten, sowie in den Lehrerseminaren gehalten werden sollten. Es konnte seitens des Unterrichtsministers von Gofsler erwidert werden, dafs solche Unterweisungen bereits sowohl in der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt als in den Seminaren gegeben werden. Der Minister forderte dann aber auch die Regierungsbehörden zu gutachtlicher Äufserung auf, ob die Einführung hygienischen Unterrichts in den Schulen zu empfehlen sei. Zwar wurde die Frage nach der Zweckmäfsigkeit der Anstellung besonderer Schulärzte noch verneint, aber es solle der Hygiene in der Schule mehr Sorgfalt als bisher zugewandt werden. Die Pläne zu neuen Schulbauten u. s. w. sollen von hygienisch erfahrenen Männern, Medizinalbeamten, geprüft werden, es sollen periodische, von dem Kreisphysikus abzuhaltende Schulrevisionen stattfinden, welche sich auf den

---

1) Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Redigiert von Dr. med. et phil. L. Kotelmann in Hamburg. Erster Band. Hamburg u. Leipzig, Vofs. — 2) Wie die Z. f. Schulgesundhpf. mitteilt (S. 191) wird in d. Knaben-Pensionat u. Schul-Sanatorium des Realgymnasialoberlehrers a. D. Dr. F. H. Ahn in Lauterberg am Harz den Schülern von einem Arzt hygienischer Unterricht erteilt. Auch in der Schweiz ist angeregt worden, dafs in den weiblichen Fortbildungsschulen „neben der Haushaltungskunde auch Gesundheitslehre“ gepflegt werde (S. 156 der Zeitschrift). Es dürfte nicht ohne Interesse sein, wenn ich erwähne, dafs bereits Fr. Ludw. Jahn in seinem „Deutschen Volkstum“ von 1810 S. 263 verlangt, dafs in allen Mädchenschulen „Wirtschaftskunst“ und in den höheren Ordnungen „Gesundheitskunde, Erziehungskunst, Krankenpflege und Regeln über Dienst und Herrschaft“ gelehrt werden.

Gesundheitszustand der Schüler, die Ventilation, die Klassenräume u. s. w. zu erstrecken haben. In jeder Schulaufsichtsbehörde soll möglichst ein Arzt Sitz und Stimme haben, und endlich sollen die Lehrer eine allgemeine Vorbildung in der Hygiene erhalten, um selbst ein ungefähres Urteil sich in Fragen der Schulhygiene bilden zu können.

Zunächst nun wurden in dem unter Leitung des Geheimen Medizinalrates Dr. Koch stehenden hygienischen Institut der Berliner Universität für Verwaltungsbeamte vom 3. bis 15., für Schulbeamte vom 17. bis 22. Dezember Kurse abgehalten. An letzteren nahmen teil: die Geheimen Regierungs- und Provinzial-Schulräte Dr. Wehrmann-Stettin, Dr. Todt-Magdeburg, die Regierungs- und Schulräte Hauff-Stettin, Bode-Magdeburg, Ober-Regierungsrat Perkuse und Regierungsrat Dr. Meyer in Posen, die Rektoren Gast in Guben, Lakoschus in Schlawe, Erfurth in Potsdam, Steeger in Halle a. S., Dr. Knorich in Dortmund, Lehrer Siegert und Professor Dr. Euler in Berlin. Letzterer gab über den Verlauf des Kursus einen kurzen Bericht in der *Z. f. Schulgesundhpfl.* 1889 No. 5.

Die Vorträge hielten Geh.-Rat Dr. Koch und die Assistenten des Instituts Dr. von Esmarch und Dr. Proskauer. Der Inhalt der Vorträge war: 17. Dezember: Luftverunreinigung, Beurteilung derselben (Geh.-Rat Dr. Koch); nachmittags: Luftuntersuchungsmethoden (Dr. Proskauer). 18. Dezember: Ventilation, Heizung, Besprechung und Besichtigung der verschiedenen in den Arbeitsräumen des Instituts thätigen Öfen (Dr. von Esmarch). 19. Dezember: Besprechung der Schulbänke, die Beleuchtung, Schulbäder, Besichtigung der reichen Sammlung von Schulbänken im Hygienemuseum (Koch); nachmittags Ausflug nach Moabit unter Führung des Dr. von Esmarch zur Besichtigung der Heiz- und Ventilationsanlagen des Kgl. Luisengymnasiums (Luftheizung) und zweier Gemeindeschulen (Warmwasserheizung). 20. Dezember: Feuchtigkeit im Erdboden und den Wohnräumen, Hausschwamm, Fufsboden, Füllboden, das Trinkwasser, Brunnenanlagen für die Schulen, Abortanlage (Proskauer); nachmittags Besuch der 99. Gemeindeschule (Warmwasserheizung, treffliche Ventilation) und der 58. Gemeindeschule (Heifswasserheizung). 21. Dezember: Infektionskrankheiten (Koch); nachmittags Besuch des Kgl. Joachimsthalschen Gymnasiums (Heizung, Klosettanlage, Abfuhr, Bade- und Schwimmanstalt (Führer Dr. von Esmarch und Dr. Proskauer); abends zeigte Dr. Koch eine grofse Anzahl von Photogrammen der verschiedenen Bakterienarten bis zu 30000-, ja 50000-facher Vergröfserung vermittelst einer Projektionslampe. 22. Dezember: Besichtigung des Hygienemuseums unter Führung des Dr. von Esmarch und Dr. Proskauer.

Zum Schlufs seines Berichtes über den Kursus äufsert Dr. Eule : „Nicht das Einzelne der gewonnenen Anschauung und Kenntnis, sonde n die Gesamtheit, die Übersicht über ein bis dahin mehr oder weniger fe n liegendes Gebiet ist es, was die Teilnehmer aus dem Kursus als Errunge - schaft mitgenommen haben, das erwachte Interesse für solche uns o

nahe berührenden und doch den allermeisten so unbekannt gewesenen Dinge. Man mufs nur mit beobachtet haben, wie alle Teilnehmer ohne Ausnahme mit voller Seele bei der Sache waren, wie sie sich eifrigst Notizen machten, erfragten, was ihnen nicht verständlich war, um sich zu sagen, dafs dieselben, die so manches jetzt mit ganz anderem Auge ansahen, das Gesehene, die gewordene Anregung, jeder in seiner Stellung, auf dem Wege der Verwaltung, bzw. in der einzelnen Schule zur Geltung zu bringen bemüht sein werden. Sie haben alle ein wirkliches Verständnis für hygienische Fragen überhaupt, ein, wie nicht zu bezweifeln ist, nachhaltig wirkendes Interesse mitgenommen, und dafs ist ein Gewinn, der dringend wünschen läfst, dafs noch recht viele solcher Kurse gehalten werden, die auch zur Lösung der brennenden Frage nach der hygienischen Beaufsichtigung der Schulen beitragen dürften."

Der Gedanke, dafs die Lehrer selbst und besonders die Leiter der Schulen mit der Schulhygiene sich vertraut machen sollen, war auch auf dem VII. deutschen Lehrertag zu Frankfurt a. M. ausgesprochen worden. Auch im Bremischen Lehrerverein hatte Dr. Scholz eine methodische Ausbildung des Lehrers in der Gesundheitspflege für notwendig erklärt.

Die Frage betreffs der gesundheitlichen Überwachung der Schüler durch die Ärzte, bzw. die Schularztfrage, war noch vielfach der Gegenstand eingehender Besprechung, so auf dem eben erwähnten VII. deutschen Lehrertag in Frankfurt a. M. in den Pfingsttagen 1888. Es hielt hier der Lehrer Siegert aus Berlin, dessen Arbeiten auf dem Gebiet der Gesundheitspflege in den Schulen bereits im Jahrgang 1886 des *Jb.* (S. 353 ff.) hervorgehoben worden sind, einen Vortrag über *Die ärztliche Beaufsichtigung der Schulen*, welcher in folgenden, auch von dem Stadtarzt Dr. Spiefs in Frankfurt befürworteten, einstimmig angenommenen Thesen gipfelte[3]). 1. Zur Schonung und Förderung der Gesundheit unserer Schuljugend ist die hygienische Überwachung der Schule notwendig. 2. Eine vom Staat aus Ärzten, Ingenieuren, Architekten und Lehrern gebildete Kommission leitet Untersuchungen über den Gesundheitszustand der Schuljugend ein, giebt Anweisungen für die praktische Durchführung der Schulhygiene und stellt die Grundzüge für die Thätigkeit besonderer Schulärzte fest, welche die Durchführung dieser Anweisungen zu überwachen haben. 3. Schularzt kann nur derjenige praktische Arzt werden, welcher die Schulhygiene zum Gegenstand seines besonderen Studiums gemacht hat. 4. Der Schularzt ist in der Regel vom Staat anzustellen. 5. Den Schulärzten ist ein gröfserer Bezirk (etwa Regierungsbezirk) zuzuweisen. Schulärzte für kleinere Bezirke sind überflüssig und aus pädagogischen Gründen nicht wünschenswert. 6. Die Schulärzte eines Landes treten in gewissen Zwischenräumen mit der unter 2. geforderten Kommission zu gemeinsamen Beratungen zusammen. 7. Die

3) Vgl. das „Autoreferat" von W. Siegert in der Zeitschrift für Schul-

Schulärzte werden nur dann eine gedeihliche Wirksamkeit zu entfalten vermögen, wenn die Schulhygiene bei den Prüfungen für Lehrer und Schulleiter Prüfungsgegenstand wird, und die Gesundheitslehre den ihr gebührenden Platz im Schulunterricht erhält[4]).

Im Österreichischen Abgeordnetenhause hielt der Abgeordnete Dr. F. Kindermann am 11. Mai 1888 eine Rede[5]), welche sich ebenfalls mit der Schulgesundheitspflege beschäftigt. Derselbe verbreitet sich mit besonderer Anlehnung an Prof. Dr. Leo Burgerstein (vergl. *Jb.* II. A 69 ff. und 73 f.) über die Schulhygiene und stellt folgenden, die nötige Unterstützung findenden Resolutionsantrag[6]): „Zunächst hat die k. k. Unterrichtsverwaltung im Einvernehmen mit dem k. k. Ministerium des Innern dafür zu sorgen, dafs mit Beginn des nächsten Schuljahres eine genaue Statistik über die akuten (besonders Infektionskrankheiten) und die chronischen (auch chirurgischen) Erkrankungen, über die Sterbefälle und deren jedesmalige Ursache an den Schulen eingeführt werde.“ Auch betont Dr. Kindermann, dafs ein Fachreferent für Schulhygiene absolut notwendig sei, da man ohne einen solchen nicht zur Anstellung der Schulärzte kommen könne.

Auch die Schularztfrage neben anderem Wichtigen berührte der vom 1. bis 4. September in Brescia tagende II. Kongress der „Assoziazioni d'Igiene confederate“ [7]). Dr. Maraglio behandelt das Thema: *Die Hygiene der Kinder und der Jugend in bezug auf den Unterricht und die Lehrpläne.* Es wurden zwölf Hauptpunkte besprochen, aus denen folgendes hervorzuheben ist: Es möge die Regierung überall nach den Vorschriften der Hygiene eingerichtete Schulhäuser einrichten, deren Pläne unter Mitwirkung eines hygienisch gebildeten Arztes entworfen werden. Es sollen „ärztliche Inspektoren angestellt werden, welche die Schulen mindestens alle vierzehn Tage besuchen, die einzelnen Schüler untersuchen und sich genau überzeugen, dafs alle zum Schutz der Gesundheit getroffenen Vorkehrungen sorgfältig befolgt werden, und der Behörde darüber regelmäfsig jeden Monat Bericht erstatten“. Es wurde von den Kindergärten gesprochen; es wird bemerkt, dafs das Schuljahr durch häufige Ferien unterbrochen werden müfste; die täglichen Lektionen nur von kurzer Dauer sein sollten mit je zehn Minuten Zwischenpause; Turnen und Gesang seien zu Anfang und Schlufs der Schulstunden zu legen; zweimal Turnübungen auf dem Turnplatz mit möglichster Vereinfachung der Methode und der Programme, nicht zu militärisch, alle 14 Tage „belehrende“ Turnfahrten; der lateinische und griechische Unterricht möglichst lange hinausgeschoben; Beschränkung der Prüfungen. Der elfte Punkt lautet:

---

gesundhpflg. S. 251 ff. — 4) Es sei hier auch der in Tausenden von Exemplaren verbreiteten Schrift: „Die Schulkrankheiten, ihre wahrscheinlichen Ursache und ihre Verhütung durch die Familie“ von W. Siegert. Leipzig. Grieben ge dacht. — 5) Vgl Zeitschrift für Schulgesundpflg. 215 ff. — 6) Vg. ebenda 226. — 7) Bericht des Dr. med. Antonio Carini. Vgl. Zeitschri

„In die höheren Schulen werde ein regelrechter Unterricht in der Hygiene, besonders in der Kinderhygiene eingeführt, den ein hygienisch gebildeter Arzt erteile.“

In Kopenhagen fand vom 27. bis 29. August 1888 ein von ungefähr 500 skandinavischen Ärzten besuchter hygienischer Kongrefs statt, der aber hauptsächlich praktischen Inhalts war. Zahlreiche Demonstrationen, sowohl in der hygienischen Abteilung der grofsen nordischen Ausstellung, als auch in den verschiedenen Instituten der Stadt; so wurden die Schulen und der Turnunterricht für junge Mädchen besucht.

Die bedeutungsvollste Kundgebung aber aus dem Jahre 1888 sind die Beschlüsse der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen in Preufsen betreffend die Schularztfrage, vom 21. November 1888[8]).

Dieselben verdienen wörtliche Mitteilung. Sie lauten: I. Zur Sicherung einer ausreichenden Beachtung der seitens der Schulhygiene zu stellenden Forderungen ist es notwendig, dafs ärztliche Sachverständige in gröfserem Mafse als bisher bei der Ausführung der Schulaufsicht beteiligt werden. II. Eine solche Beteiligung ist erforderlich 1. in Bezug auf die konkreten Verhältnisse der einzelnen Schulen und zwar a) bei Errichtung neuer Schulen in Bezug auf die Prüfung des Bauplatzes und seiner Umgebungen, sowie auch des Trinkwassers, ferner in Bezug auf die Baupläne einschliefslich der inneren Einrichtung und auf die Bauabnahme; b) bei bestehenden Schulen in Bezug auf die Umgebungen und das Trinkwasser, die Beschaffenheit der Luft und der Beleuchtung in den Schulzimmern, die Subsellien und die Lehrmittel, die allgemeine Reinlichkeit, die Beschaffenheit der Abtritte, die Heizung und Ventilation, die Spiel- und Turnplätze; 2. in Bezug auf den Gesundheitszustand der einzelnen Schüler a) thunlichst bald nach der ersten Aufnahme eines Kindes in die Schule, b) während des späteren Schulbesuchs, insbesondere bei ansteckenden Krankheiten und zwar sowohl bei chronischen (Grind, Krätze, Augenentzündung, Tuberkulose, Syphilis), als bei akuten (Pocken, Scharlach, Diphtheritis, Masern, Keuchhusten, Genickstarre, Ruhr, Typhus); 3. in Bezug auf die Lehrer durch Beteiligung an den Lehrerkonferenzen und an dem Unterricht in den Seminarien. Die gröfsere Beteiligung der Ärzte an der Schulaufsicht soll auch dazu dienen, die durch die Schulen für die Gesundheit der Schüler etwa hervorgebrachten Schäden im allgegemeinen weiter zu erforschen. III. Dafs städtische Verwaltungs- oder andere Aufsichtsbehörden einen Arzt als Mitglied in die Schuldeputationen und Kommissionen oder bei höheren Schulen in die Kuratorien wählen, i wünschenswert. Vorzuschreiben, dafs es überall geschehen müsse, ers heint bedenklich, da es zur Zersplitterung der Kräfte des Arztes, namentlich wenn derselbe ein beamteter Arzt ist, führen kann. IV. In betreff d r Einrichtung der ärztlichen Schulaufsicht sind vom medizinischen

f Schulgesundhpflg. 425 ff. — 8) Vgl. Zeitschr. f. Schulgesundhpflg. 1889 No. 4.

Standpunkt aus folgende Vorschläge zu machen; 1. Die Baulichkeiten und Einrichtungen der Schulen sowie deren Umgebung sind vom Arzt in periodischer Wiederkehr zu untersuchen. Es ist dabei ein nach einem vorgeschriebenen Formular aufzustellender Fragebogen zu benutzen und an die vorgesetzte Schulaufsichtsinstanz vom Arzt einzusenden. In einem Zeitraum von 3—5 Jahren soll jede Schule mindestens einmal nach dieser Richtung revidiert sein. 2. Der Gesundheitszustand der Schüler ist soweit als thunlich bald nach Beginn jedes Schulhalbjahrs einmal vom Arzt zu untersuchen. Soweit es sich um solche Schüler handelt, welche zum erstenmal in eine Schule eintreten, hat der Arzt jeden einzelnen zu besichtigen und die etwa vorhandenen Mängel festzustellen. Bei allen anderen Schülern ist die Untersuchung jedes einzelnen nicht erforderlich. Es kommt nur darauf an, dafs der Arzt durch Rücksprache mit dem Lehrer, durch Einsicht der Klassenbücher und alsdann, soweit nötig, durch Untersuchung einzelner Schüler ermittelt, ob in der Schule Mafsregeln zu treffen seien, um gröfsere Schäden zu verhüten. Im übrigen bewendet es betreffs der ansteckenden Krankheiten auch für die Schulen bei den bestehenden besonderen sanitätspolizeilichen Vorschriften. 3. Zur Sicherung des Erfolges der ärztlichen Untersuchung und Anregung der Abhülfe ist zu 1. von der Aufsichtsbehörde, zu 2. von dem Schulvorstande oder Direktor dem Arzt über das Veranlafste Mitteilung zu machen, welchem freisteht, Beschwerden gegen das Verfügte bei der höheren Instanz anzubringen. Ein Recht zu selbständigen Anweisungen an die Lehrer hat der Arzt nicht; nur insofern als es sich bei ansteckenden Krankheiten darum handelt, einem kranken Kinde den sofortigen Schulbesuch zu verbieten, hat er den Lehrer darum zu ersuchen und wird solchem Ersuchen sofort Folge zu geben sein. 4. Die vorgesetzten staatlichen Verwaltungsbehörden bestimmen, welche Ärzte, unter welchen Bedingungen und für welche Schulen sie bei der Schulaufsicht nach den obigen Mafsgaben zu beteiligen sind. Besondere Schulärzte sind nur bei gesonderten Schulanstalten mit Alumnaten und in grofsen Städten erforderlich. Für einzelne Untersuchungen in besonderen Fällen sind geschulte Spezialisten zu empfehlen. V. Die obigen Bestimmungen gelten zunächst für alle öffentlichen Schulen; für Privatschulen und für Anstalten, in denen Kinder unter 6 Jahren aufbewahrt oder verpflegt werden, aber nur soweit die Zahl der vorhandenen geeigneten Ärzte es gestattet.

Von den Ärzten ist die hygienische Überwachung der Schulen und bezw. die Schularztfrage im verflossenen Jahr in Einzelabhandlungen wieder besprochen worden. Es sei zunächst der Vortrag des Dr. Viktor Desquin, den derselbe 1887 auf dem Internationalen Kongrefs fü Hygiene und Demographie in Wien gehalten hat, den Prof. D Burgerstein mitteilt, erwähnt [9]. Alle Schulen sollen einer beständig

9) Vgl. Zeitschrift f. Schulgesundhpflg. 286 ff. unter der Überschrift: „D ärztliche Inspektion der Schulen. Ihre Organisation, ihre Resultate. Vo

ärztlichen Aufsicht unterworfen werden; der Aufsichtsarzt soll wöchentlich bezw. alle vierzehn Tage die Schulen besuchen, er hat sich mit den „Lehrern und Lehrerinnen über die verschiedenen Punkte der Schulhygiene zu unterhalten“ und „alles anzuführen, was ihm im Schulregimente und in der Unterrichtsmethode als gesundheitswidrig erscheint“.

Auch Dr. med. Wasserfuhr aus Berlin hat den in Wien vorgelegten Bericht [10]) besonders erscheinen lassen [11]).

Nicht weniger beachtenswert ist der im Bremer Lehrerverein gehaltene Vortrag des Dr. med. Scholz *Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schulen* [12]). Der Verfasser giebt zunächst eine rasche Übersicht über den Stand der schulhygienischen Fragen, über die Ergebnisse der ärztlichen Untersuchungen auf diesem Gebiet, besonders des Prof. Dr. Cohn anerkennend gedenkend; er geht näher auf die „Neurasthenie des Gehirns“ der Schulkinder, d. h. „reizbarer Gehirnschwäche“ derselben ein. Er gedenkt des Turn- und auch des Handfertigkeitsunterrichts und bespricht schliefslich die ärztliche Überwachung der Schulen. Diese verlangt er, aber will nicht, dafs der Schularzt etwa auch den Lehr- und Stundenplan jeder Schule beaufsichtige u. s. w. Dies sei das unveräufserliche Recht des hygienisch gebildeten Pädagagen. Als technischer Beirat sollte aber allen Schulaufsichtsbehörden ein Arzt zugeordnet werden. Aber kein Schularzt „als dauernder Beaufsichtiger mit Exekutivbefugnissen“. Dr. Scholz schlägt schliefslich drei Thesen vor: 1. Eine hygienische Beaufsichtigung der Schule ist notwendig; 2. Zur hygienischen Beaufsichtigung der Schule sind besondere Schulärzte nicht erforderlich; endlich 3. Eine methodische Ausbildung des Lehrers in der Gesundheitspflege ist notwendig.

Eine ganz besondere Beachtung verdient die Schrift von Dr. Wilhelm Löwenthal *Die Aufgaben der Medizin in der Schule* [13]). Er knüpft zum Teil an die 1887 erschienenen *Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts* [14]) an. Die Schrift verdient, dafs auf sie etwas näher eingegangen werde. Dr. Löwenthal behandelt zuerst die Frage: „Welche Aufgaben hat die Medizin bezw. die Gesundheitswissenschaft zunächst in der Schule zu erfüllen?“ Er geht von der Grundanschauung aus, „dafs wir in der Schule nicht nur eine Lehranstalt, sondern eine Bildungsanstalt im eigentlichen Sinne des Wortes zu erblicken haben, also eine Anstalt, deren

---

Dr. Med. Viktor Desquin, Mitglied der Kgl. belgischen Akademie der Medizin in Antwerpen. Vgl. auch Jb. II A 69. — 10) Vgl. Jb. II A 68. — 11) In der „Sammlung pädagogischer Vorträge“. Herausgegeben von Wilhelm Meyer-Markau. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. 1. Heft: „Die ärztliche Überwachung der Schule von Dr. med. Wasserfuhr, Kaiserlicher Ministerialrat a. D., Stadtrat zu Berlin. — 12) In der Sammlung pädagogischer Vorträge. 1. Heft: Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule. Von Dr. med. F. Scholz, Direktor der Krankenanstalt in Bremen. Über seinen „Leitfaden der Gesundheitslehre“ vgl. Jb. I, 352. — 13) „Die Aufgaben der Medizin in der Schule.“ Von Prof. Dr. Wilhelm Loewenthal in Lausanne. Hamburg, Richter. Enthalten in den „Deutschen Zeit- und Streitfragen“, herausgegeben von Franz v. Holtzendorff. Dritter Jahrg., Heft 33. — 14) Vgl. Jb. I, 339 ff.

oberster Zweck eine bestimmt geregelte Anteilnahme an der Ausbildung der Kinder zu möglichst tüchtigen Menschen unserer Zeit ist". Die Schule hat den durch Unterricht zu besorgenden Teil der Erziehung des Kindes zu übernehmen, „während die Erziehung durch Beispiel vorwiegend Sache der anderen Faktoren ist". Freilich ist dieser Zweck der Erziehung bei der Schule in praxi fast ganz zu Gunsten der bloſsen Wissensspendung verschwunden. Es hängt dies mit der Unkenntnis der natürlichen Entwickelung und ihrer Gesetze zusammen. Die Erforschung dieser Gesetze gehört aber in den Bereich der modernen Medizin. „Die wichtigste Seite der Schule also, ihre erziehliche Aufgabe, stellt einen Boden dar, auf welchem man ohne Mitarbeit der Ärzte überhaupt nicht wirklich heimisch werden kann." Es hat „die Gesundheitswissenschaft dafür zu sorgen, daſs die normale Entwickelung des Kindes in der Schule bewuſst gewahrt werde, in körperlicher wie in geistiger Beziehung". In welcher Weise nun, ist die zweite Frage, soll die Gesundheitswissenschaft diesen Aufgaben gerecht werden? Die Aufgabe besteht also für den Arzt „in der bewuſsten Wahrung der normalen, körperlich und geistig normalen Entwickelung des Schulkindes". Um den normalen Verlauf einer Entwickelung zu wahren, ist aber deren dauernde Überwachung notwendig; daraus ergiebt sich die „dauernde, auf sämtliche Faktoren und Ergebnisse der Entwickelung sich erstreckende ärztliche Beaufsichtigung der Schulen". Dr. Löwenthal verkennt nicht die Schwierigkeit solcher Beaufsichtigung. Denn es handelt sich hier nicht um das Äuſserliche, sondern um die inneren Faktoren des Schulwesens, die der ärztlichen Wirksamkeit bisher sich noch überall entzogen haben. Die „fälschlich" so genannte Überbürdungsfrage liegt ganz auſserhalb des Rahmens der bisher geübten schulärztlichen Wirksamkeit, und doch soll sie wissenschaftlich erörtert und bestmöglichst gelöst werden; das könne nur auf dem Wege des „Studiums der hierbei in Frage kommenden Faktoren und ihrer Rückwirkung auf die Gesamtentwicklung der Kinder" geschehen; dies Studium muſs aber mit der eingehendsten Beobachtung der thatsächlichen Verhältnisse beginnen und kann nur auf Grund möglichst umfassender Beobachtungsreihen zu verwertbaren Ergebnissen führen. Die sog. Überbürdungsfrage wird sehr häufig einseitig und empirisch zugleich behandelt, entweder von Schulmännern ohne genügende Kenntnis der biologischen Entwickelungsgesetze, oder von Medizinern ohne die ebenso notwendige Vertrautheit mit den thatsächlichen Schulverhältnissen, oder endlich von wohlmeinenden Jugendfreunden verschiedener Stände, welche auf dem Gebiet der Medizin wie auf dem der Schule gleich wenig zu Hause sind." Bedingung also muſs sein: „Ständiges Zusammenwirken der beiden für den Unterricht zum Zwecke der Erziehung maſsgebenden Faktoren, der Medizin und der Pädagogik". Wie nun der Mediziner die Bedingungen kennen lernen muſs, „unter welchen die Entwickelung des jugendlichen Menschen in der Schule thatsächlich sich vollzieht", sich also mit den praktisch-pädagogischen Verhältnissen vertraut machen muſs, — so gilt

für den Lehrer der Satz: Ohne Anthropobiologie keine Pädagogik; und in weiterer Folge, da jedes Lehren an sich ebenfalls einen Entwickelungsprozefs darstellt, also den Entwickelungsgesetzen unterworfen ist, auch der zweite Satz: Ohne Pädagogik keine Lehrfähigkeit. Es ist demnach eine der wichtigsten Aufgaben der Medizin für die Schule, „dafs die Gesundheitswissenschaft in der ihr geläufigen Weise das ernste Studium auch der Unterrichtsverhältnisse in ihr Programm aufnehme und den jungen Ärzten eine genügende Kenntnis dieser Verhältnisse ins praktische Leben mitgebe“; für das Lehrfach aber: „Bessere Berücksichtigung einer entwickelungswissenschaftlich begründeten Pädagogik“. Es sollten, will Dr. Löwenthal, der anthropobiologischen Ausbildung der Lehramtskandidaten, also der physiologischen Pädagogik, während zweier Semester drei wöchentliche Stunden gewidmet werden. Einen von Medizinern in den Schulen zu erteilenden hygienischen Unterricht hält Löwenthal für unzweckmäfsig.

Er fafst schliefslich seine Anschauungen in folgende Hauptsätze zusammen: 1. Bessere Pflege der Unterrichtshygiene neben der Schulhygiene in den medizinischen Fakultäten; d. h. klinisch-hygienische Bearbeitung der einschlägigen Verhältnisse seitens der Universitätslehrer, ernstes und durch die Prüfungsordnungen befestigtes Studium derselben seitens der jungen Mediziner; 2. Zweckmäfsigere Ausbildung der Lehrer durch Einfügung eines genügenden und anschaulichen, in den medizinischen Fakultäten oder in den Seminaren von Medizinern zu erteilenden, anthropobiologischen Unterrichts in den Studienplan sämtlicher Lehramtskandidaten; 3. Ständige Inspektion des gesamten Schulwesens, also der Schule, der Schüler, und der Unterrichtsverhältnisse, durch solche Ärzte, welche auch an pädagogischen Erörterungen mit Verständnis teilnehmen können, im dauernden Vereine mit solchen Lehrern, welche auch an hygienischen Erörterungen mit Verständnis teilzunehmen vermögen.

Auch andere Schriften sind aus dem Jahre 1888 zu nennen, welche, die brennende Frage betreffend, der hygienischen Beaufsichtigung der Schule nicht ausweichen konnten, wenn der Hauptinhalt auch ein mehr allgemeiner ist.

So hat G. Bauer über die *Gesundheitspflege in der Schule* einen Vortrag gehalten[15]). Er geht auf die Schulgebäude, Schulzimmer u. s. w. kurz ein, bespricht die Forderungen, welche Schulgemeinden und Schulbehörden betreffs der Gesundheit der Kinder zu erfüllen haben, stellt aber auch an den Lehrer bestimmte Anforderungen. Er soll sich eingehend mit dem Studium der Schul- und allgemeinen Hygiene beschäftigen, die Vorschriften der Schulhygiene gewissenhaft beobachten und „auch seine Schüler in der Gesundheitslehre gründlich unterweisen“ und sie an eine „zweckbewufste Gesundheitspflege“ gewöhnen.

---

15) „Die Gesundheitspflege in der Schule.“ Ein Vortrag, gehalten auf der Volksschullehrer-Konferenz in Erfurt am 30. Juni 1887 von G. Bauer. Langen-

Aber auch die Eltern sind zu gewinnen für die Mitwirkung an der Gesundheitspflege und darüber zu belehren. Denn „es ist dringend nötig, dafs für häusliche Gesundheitspflege genügend gesorgt wird; ohne sie ist alle Schulgesundheitspflege vergeblich“. Auch an der Weiterentwickelung der Schüler kann und soll sich der Lehrer aktiv beteiligen.

Viel bedeutender ist die *Schulgesundheitspflege* von Dr. Engelhorn[16]). Der erste Teil behandelt „den gesunden und kranken Organismus des Schulkindes“, indem besonders auf die Störungen der körperlichen und geistigen Entwickelung im schulpflichtigen Alter hingewiesen wird: allgemeine Ernährungsstörungen; Krankheiten der Verdauungs-, der Atmungsorgane, der Organe dos Blutkreislaufes, der Knochen, aber auch der höheren Sinnesorgane und des Nervensystems; schliefslich die Infektionskrankheiten. Alles klar, verständlich und verständig, eindringlich. Der zweite Teil bespricht die „Einrichtungen der Schulen und des Unterrichts nach den Regeln der Gesundheitslehre“. Also das Schulhaus: Bauplatz, Schulgebäude, Schulzimmer, Abtritt, Spielplatz, Turnhalle. Dann die „Einrichtung des Unterrichts nach den Regeln der Gesundheitslehre“: Schulpflicht, Einteilung der Unterrichtsstunden, Hausaufgaben (sind nicht zu entbehren und können auch ganz gut angefertigt werden, wenn Leben und Zeit in der Familie ordentlich geregelt sind); Nachhilfestunden sind zu verwerfen; Musikunterricht ist nicht zu früh zu beginnen; Schulstrafen, Schulferien (wie sog. Hitzvakanzen sind ein dringendes gesundheitliches Bedürfnis); Turnunterricht (allgemeine Schwächlichkeit, Blutarmut u. dgl. hindert nicht am Turnen). Die Dispensation vom Turnunterricht soll gewissenhaft erteilt werden; selbstverständlich sollen auch die Mädchen turnen, aber unter Leitung von Lehrerinnen; die Turnübungen sollen möglichst auf Freiübungen beschränkt werden, was unrichtig ist; Turnspiele, Schwimmen, Tanzen, Schlittschuhlaufen sind zu betreiben; Reiten, Fechten, Rudern, Velozipedfahren sind weniger zu empfehlen; Gesang-, Lese- und Schreibunterricht u. s. w.

Schliefslich wird die ärztliche Überwachung der Schulen besprochen; sie soll von Medizinalbeamten ausgeübt werden und in regelmäfsigen Visitationen bestehen.

Mehr allgemein gehalten ist ein anderes, nicht weniger tüchtiges und empfehlenswertes Buch *Die Gesundheitspflege in Haus und Familie* von Dr. Dornblüth[17]). Es ist eine Sammlung von Abhandlungen, aus „praktischen Fragen und Beobachtungen des täglichen Lebens hervorgegangen, die auf streng wissenschaftlicher Grundlage“, aber in „gemeinverständlicher Darstellung“ beabsichtigen, die „täglich in Haus und Familie aufzuwerfenden Fragen von der Gesundheitslehre so zu beantworten, dafs der

---

salza, Beyer und Söhne. 50 S. — 16) Schulgesundheitspflege. Zum Gebrauche für Schulvorstände, Lehrer und Eltern. Von Dr. Ernst Engelhorn, Kgl. Württemb. Oberamtsarzt in Göppingen. Stuttgart, Krabbe. 184 S. — 17) Gesundheitspflege in Haus und Familie. Praktische Beiträge zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit. Von Dr. med. Fr. Dornblüth, prakt.

Verständige Leitung und Richtschnur darin finden kann, um Gefahren, welche seine und seiner Angehörigen Gesundheit bedrohen, abzuwehren und zu überwinden".

So behandelt denn das Buch zunächst die „allgemeine Gesundheitslehre", streift die Schule, spricht über Volks- und Schulbäder, widmet eine längere Betrachtung der Sonntagsruhe als einem „Gebot der Gesundheitspflege"; behandelt Kleidung und Wohnung, Nahrung, Kinderpflege, Genufsmittel, von denen besonders der Tabak ausführlich besprochen wird — man soll möglichst zu verhindern suchen, dafs die Knaben vor der Vollendung des Wachstums sich die Gewohnheit des Rauchens aneignen [18]) und bespricht die geistigen Getränke. Die Schulgesundheitspflege wird noch in einem besonderen Abschnitt behandelt, auch Engelhorns *Schulgesundheitspflege* anerkennend gedacht. Auffallend ist, dafs aus dem Jahre 1836 eines Jenenser Professors Froring *Aufruf zum Schutze der Gesundheit in den Schulen* erwähnt, aber der Aufsatz des Dr. Lorinser aus demselben Jahre *Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen*, der ein so grofses Aufsehen erregte, nicht genannt wird. Die „Einrichtung einer wirksamen hygienischen Beaufsichtigung der Schulen" ist auch für Dr. Dornblüth der „Kernpunkt, auf dem eine wirklich gesundheitsgemäfse Jugenderziehung beruht". Die Schwierigkeit in der praktischen Gestaltung dieser Beaufsichtigung verkennt er keineswegs. Er weifs, dafs die Lehrer gegen den Schularzt eine gewisse Abneigung haben, da sie in ihm einen lästigen Aufpasser und Mahner vermuten, „was man ihnen nach einzelnen ärztlichen Äufserungen in der That nicht gerade verdenken kann". Die Lehrer vermögen aber mit einer allgemeinen hygienischen Ausbildung die oft recht schwierigen Fragen der Schulhygiene nicht zu lösen, da dazu „eine ganz andere Ausbildung auf Grund der naturwissenschaftlichen Disciplinen und der mit ihrer Hülfe geschärften Beobachtungsgabe gehört, wie sie nur das medizinische Studium mitteilen kann". Und auch nicht jeder Arzt ist dazu imstande, „sondern nur derjenige, welcher die Theorie und Praxis der Hygiene, speziell der Schulhygiene, gründlich innehat". Es kann auf das sehr inhaltreiche Buch nicht weiter eingegangen werden. Es seien nur noch des Verfassers Äufserungen über Turnen und Spielen berührt. Dr. Dornblüth bestreitet die Richtigkeit der Gegenüberstellung des eigentlichen Schulturnens und des Bewegungsspiels, als ob ersteres den Zwang der Schule noch weiter ausdehne als bisher, dabei den Geist zu sehr an- und abspanne, und schliefslich langweilig sei, während letzteres bei gröfserer Freiheit der Einzelnen nicht weniger mannigfaltige Bewegungen veranlasse. „Das Turnen an sich braucht keineswegs den vollen Zwang der Schule, sondern verträgt und verlangt sogar, sofern der Lehrer seiner Aufgabe gewachsen ist, eine viel

---

Arzt zu Rostock. Stuttgart, Krabbe. VII u. 478 S. — 18) Nach einer Mitteilung in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflg. S. 330 hat der Landesschulrat für Krain auf Veranlassung des Landessanitätsrates allen Schuldirektoren das Verbot des Rauchens seitens der Schüler zur strengen Pflicht gemacht. —

gröfsere Freiheit der Einzelnen, als die eigentliche Schule: der Lehrer mufs nur verstehen, die Übungen richtig wechseln und fortschreiten zu lassen, damit an die Stelle der Langenweile und des Widerwillens bei der Mehrzahl der Schüler die Lust an der Bethätigung und Steigerung von Kraft und Gewandtheit, an die Stelle des Zwanges der freie Wetteifer trete. Diejenigen aber, welche bei solchem Betriebe des Turnens noch widerwillig oder träge sind, werden auch an den Spielen sich schwerlich mit voller Lust und Liebe beteiligen, sondern sich erst recht passiv im Hintergrund halten, sei es, dafs ihre Kräfte für das eine wie für das andere nicht genügend entwickelt sind, sei es, dafs sie von Natur zur Trägheit und Indolenz neigen." — „Das Turnen, und zwar das allgemeine und systematische Turnen der Schüler und Schülerinnen, ist unentbehrlich und unersetzlich. Die Spiele, deren Nutzen und Bedeutung wir am wenigsten zu unterschätzen geneigt sind, können immer nur als Ergänzung und Vorbereitung, gewissermafsen als Frucht und Nutzanwendung des Turnens zu voller Entfaltung kommen." Diese Anschauungen betreffs des Spieles sind nicht unanfechtbar. Es kommt auf die Auffassung des Bewegungsspieles als solches an [19]).

Die Schrift von Schmidt-Rimpler *Schule und Auge*[20]) berührt ebenfalls die ärztliche Überwachung der Schule, ohne etwas wesentlich Neues zu bringen.

Man ersieht, die Frage, wie die Schulgesundheitspflege praktisch gestaltet werde, welche Stellung der Arzt zu ihr einnehmen soll, befand sich im Jahre 1888 noch in vollem Flufs und hat nicht allein die Kreise der Ärzte, sondern auch der Lehrer vielfach und ernstlich beschäftigt. Eine gewisse Annäherung ist nicht zu verkennen; die Ärzte haben ihre Anforderungen an einen persönlichen Einflufs, an ein Eingreifen in das Schulleben gemildert, die Lehrer haben sich mit dem Gedanken der Notwendigkeit einer in bestimmten Grenzen sich haltenden ärztlichen Überwachung mehr und mehr vertraut gemacht. Die deutschen Regierungen sind der Angelegenheit ebenfalls näher getreten. Auch sie erkennen prinzipiell an, dafs in gesundheitlicher Beziehung mehr für die Schulen geschehen müsse, und so darf man darauf bezüglichen Mafsregeln entgegensehen. Andere Staaten wie die Schweiz, Ungarn, Belgien, Frankreich, Dänemark, Schweden sind uns zuvorgekommen.

Betreffs der häuslichen Gesundheitspflege sei bemerkt, dafs die

---

19) Es sei hier auch das Schriftchen: „Gesundheit und Turnen" von Franz Grillitsch, k. k. Turnlehrer (Czernowitz 1887. 29 S.) erwähnt. Es bietet nichts Wesentliches. — 20) Schule und Auge von Hermann Schmidt-Rimpler. Breslau. Schottländer, 27 S. — Das Programm des Katharineums zu Lübeck bringt das Ergebnis einer Untersuchung der Augen der Schüler durch den Augenarzt R. Jatzow. Danach ergiebt sich eine Besserung gegen die frühere Untersuchung, was auf gröfsere Aufmerksamkeit auf die Augen seitens der Eltern und auf günstigen Einflufs der von seiten der Schulbehörden getroffenen Verbesserung in bezug auf die Schulbänke und die künstliche Beleuch-

Zimmer-Gymnastik von Dr. C. Fromm in zweiter, und die *Haus-Gymnastik für Gesunde und Kranke* von Dr. Ed. Angerstein und G. Eckler in weiteren Auflagen erschienen ist[21]).

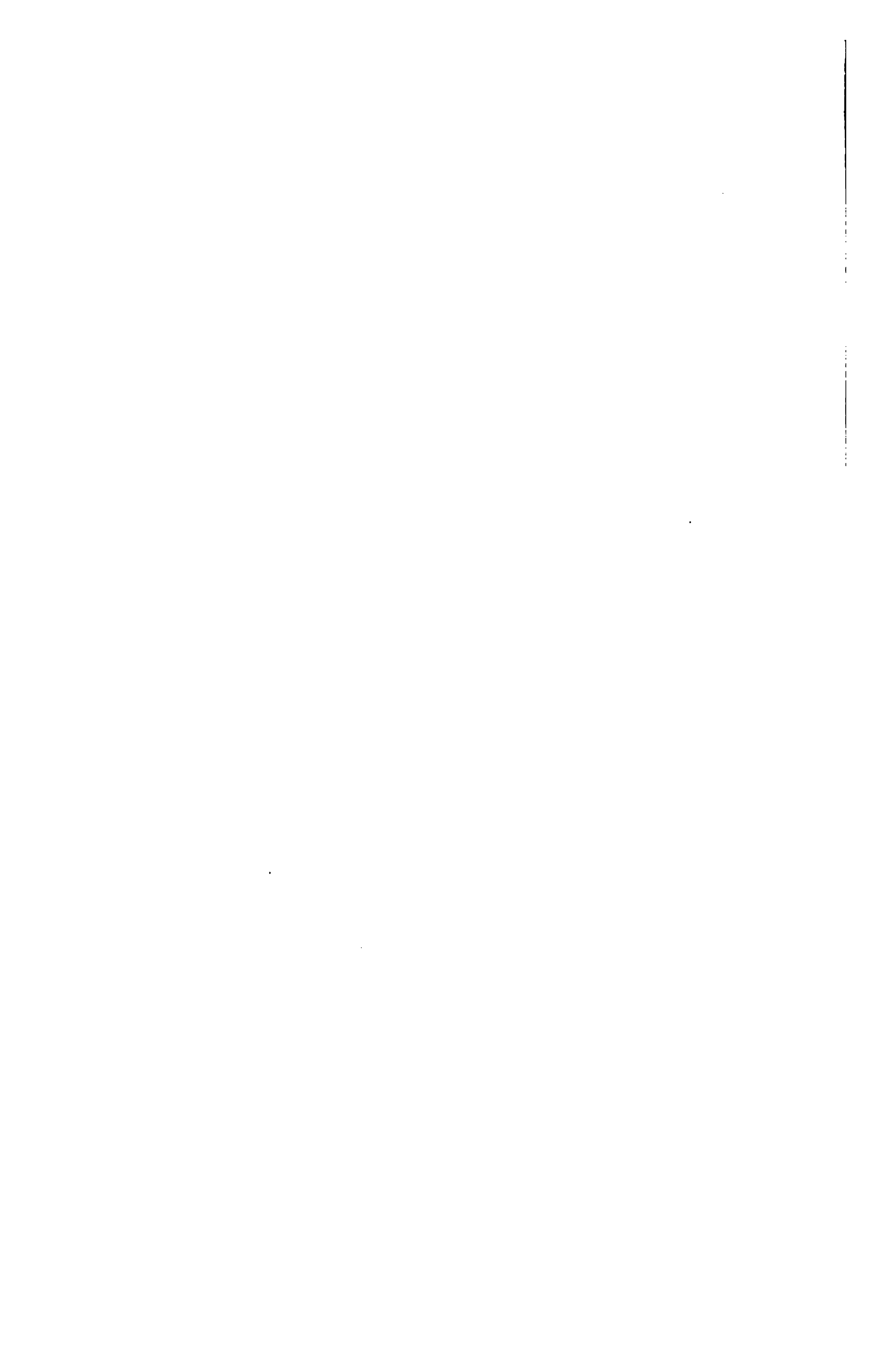
Die *Z. f. Schulgesundhtspfl.* enthält noch eine grofse Anzahl von Aufsätzen und Notizen, welche in engerer oder weiterer Beziehung zur Schulgesundheitspflege stehen. Es sei hier nur noch auf einige hingewiesen.

Von Originalabhandlungen: *Einiges über Schulhygiene in Konstantinopel* von Professor der Augenheilkunde Dr. Hermann Cohn in Breslau; *Zur Orientierung der Schulzimmer* von Chr. Nufsbaum, Architekt in München; *Der Gehörsinn und seine Beziehung zur Schule* von Dr. med. C. Keller, Ohrenarzt in Köln; *Ein deutsches Schulhaus vor 250 Jahren* von dem diplomierten Architekt C. Hinträger in Wien; *Neuere Untersuchungen über den allgemeinen Gesundheitszustand der Schüler und Schülerinnen* von Axel Hertel, Kreisarzt in Kopenhagen; *Die Schulhygiene auf der Jubiläumsausstellung der Gesellschaft für Beförderung der Arbeitsamkeit in Moskau* von Professor der Hygiene Dr. Erisman in Moskau.

Eine Zeitschrift *Der Gesundheitswächter*[22]) hat bis jetzt mehr allgemeine hygienische Fragen besprochen.

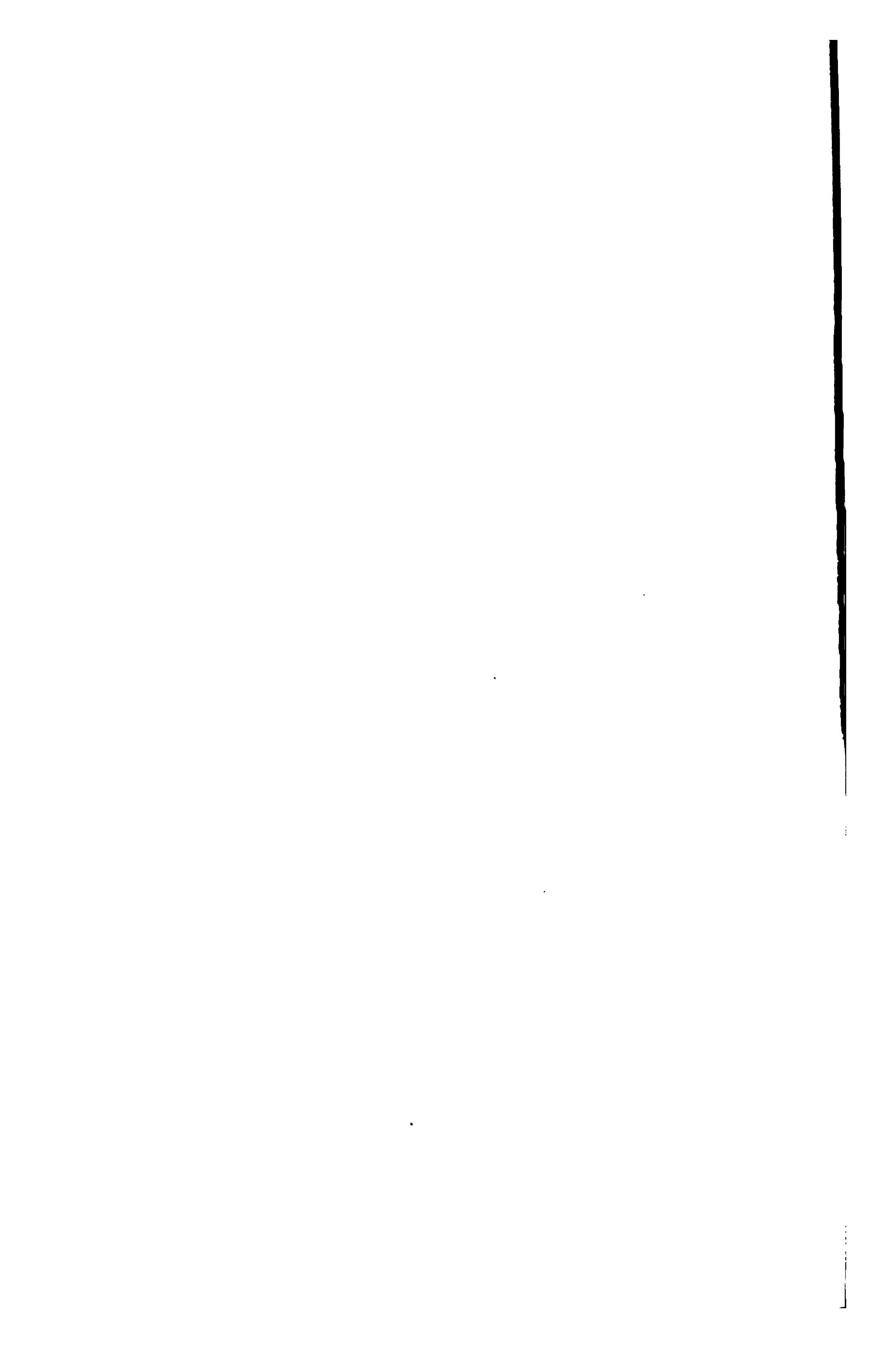
---

tung schliefsen läfst. — 21) Vgl. Jb. II A 79. — 22) „Der Gesundheitswächter." Zeitschrift für naturgemäfse Gesundheits- und Krankenpflege, Schulhygiene, Ferienkolonieen, Badewesen u. s. w. Zur Belehrung und Aufklärung für Jedermann. Herausgegeben unter gefälliger Mitwirkung verschiedener bedeutender Mitarbeiter von H. Spoerl-Gamma in Nürnberg.



Abteilung B.

Die einzelnen Lehrgegenstände.



I.

Deutsch und philosophische Propädeutik

R. Jonas.

Einleitung.

Aus dem Berichtsjahr liegen drei Schriften vor, welche das gesamte Gebiet des deutschen Unterrichts behandeln, und zwar in Form von Lehrplänen[1]. Dazu kommen die Berichte und Verhandlungen der 8. Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen 1888 über die *Methode des deutschen Unterrichts in den Klassen IV bis OIII* (einschl.) und G. Klee, *Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht an den Unter- und Mittelklassen eines sächsischen Gymnasiums*[2]. Überall wird die Aufgabe genannt, welche dem deutschen Unterricht an den höheren Schulen (in den erstgenannten Schriften nach den preufsischen Lehrplänen von 1882) zufällt. „Während die übrigen Fächer die Aufgabe haben, innerhalb bestimmt begrenzter Gebiete die thatsächlichen Kenntnisse zu vermitteln, so soll der deutsche Unterricht gewissermafsen die Summe dieser Kenntnisse ziehen und dieselben dem höheren Gesichtspunkt einer allgemeinen Geistesbildung ein- und unterzuordnen suchen[3].“ Damit ist die Aufgabe des deutschen Unterrichts kurz bezeichnet, zugleich aber auch die Schwierigkeit einer gedeihlichen Handhabung desselben ausgesprochen.

Dafs zur Erreichung der nötigen sprachlichen Fertigkeit eine systematische Unterweisung auch in der Grammatik der Muttersprache nicht auszuschliefsen sei, spricht mit aller Entschiedenheit der Berichterstatter auf der Posener Direktoren-Versammlung[4] wie auch der Verf. des Neu-Ruppiner Lehrplans[5] aus. Dafs damit der Meinung der Mehrzahl von Fachmännern Ausdruck gegeben ist, kann nicht zweifelhaft sein. Wir kommen auf diesen Punkt weiterhin noch zurück.

1) G. Faltin, Plan für den deutschen Unterricht. Beilage zum Jahresbericht, Neu-Ruppin 1888. — Lehrplan für den Unterricht im Deutschen. Jahresbericht der Städt. Realschule zu Wiesbaden S. 15 ff. — R. Forst, Lehrplan für den deutschen Unterricht, Beilage zum Jahresbericht der Realschule zu Hanau. 1888. Vergl. die anerkennende Beurteilung der beiden letzten Gm. S. 699 u. 700. — 2) Berichte S. 130 ff. — Verhandlungen S. 237 ff. — Der Aufsatz von Klee, Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, Jahrg. 2, S. 1 ff. — 3) Jahresber. Wiesbaden S. 15. — 4) S. 131. — 5) S. 4. Auf den Unterschied des Betriebes im Vergleich zu fremden

Hervorzuheben wäre hier aus jenen umfassenderen Arbeiten, die zu gleich auch den zu behandelnden poetischen Lesestoff angeben, dafs Faltin für die unteren wie auch noch für die mittleren Klassen die Zahl der Lesestücke und Gedichte möglichst beschränkt, was im Interesse der Vertiefung nur zu billigen ist. Das Mafs der Lektüre für die oberen Klassen ist jedoch ziemlich bedeutend; es erscheint fraglich, ob alle dort genannten Schriften werden gelesen werden können. Wir möchten einer Beschränkung auch auf den oberen Klassen das Wort reden. — Aufgefallen ist es dem Berichterstatter, dafs der Wiesbadener Lehrplan[6]) aufser Gedichten in VI und V auch prosaische Abschnitte auswendig lernen zu lassen empfiehlt, deren Niederschrift dann bisweilen an die Stelle von Diktaten gesetzt werden soll. Die Posener Direktoren-Versammlung sagt in einer These[7]): „Zum Memorieren und Deklamieren eignen sich in der Regel nur Gedichte; in III können auch bisweilen kurze prosaische Abschnitte zum Auswendiglernen aufgegeben werden.“ Wenn überhaupt Prosaisches gelernt werden soll, dann möchten wir das lieber auf einer vorgerückteren Stufe, nicht schon in VI und V vorgenommen wissen. Im ganzen geben die genannten Lehrpläne auf dem durch die Verfügungen der Behörden geschaffenen Grunde ein Bild von dem allmählich fortschreitenden Gange des Unterrichts, Klee a. a. O. Der schon im vorigen Bericht erwähnte Lehrplan für den deutschen Unterricht im Jahresbericht des Friedrichs-Gymnasiums in Kassel (1887) hat eine eingehende Beurteilung und Würdigung durch Fr. Kern gefunden[8]). Demselben erscheint es bedenklich, in VI und V, wie jener Plan will, die deutsche Grammatik nur im Anschlufs ans Lat. lernen und erst in IV die deutsche Grammatik in ihr Recht eintreten zu lassen. Der Beurteiler steht also ganz auf demselben Boden wie die eingangs erwähnten Lehrpläne. Der Kasseler Plan, sagt Kern, bietet in der Behandlung des Lehrstoffes viel Ansprechendes; auszusetzen hat er, dafs der Litteraturgeschichte ein zu breiter Raum gewährt ist. Die Form der Chrie möchte er nicht so sehr empfehlen, wie dort geschehen sei; die Verwendung besonderer Sorgfalt auf die Anfertigung von Einleitung und Schlufs bei Aufsätzen hält er deshalb für überflüssig, weil diese beiden Teile nicht unbedingt erforderlich seien. Wir unserseits möchten die darauf verwendete Mühe schon im Interesse der geistigen Schulung nicht missen.

Hinsichtlich der Stellung des Deutschen als Unterrichtsgegenstand am Realgymnasium ist Münchs Ansicht sehr beachtenswert, welcher erklärt, das Deutsche müsse hier die Führung haben[9]).

Dafs eine systematische Behandlung auf dem Gebiet des deutschen Unterrichts noch nicht in derselben Weise und in demselben Mafse vor handen ist wie auf anderen Unterrichtsgebieten, wird ja wohl zuzugeben

---

Sprachen macht Klee a. a. O. S. 12 aufmerksam. — 6) S. 21. — 7) Verhandl. S. 255. Th. 21. — 8) ZG. S. 312. — 9) S. die Anzeige seines sehr anerkannten Buches: Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichts

sein; wir möchten nur nicht Nagele beistimmen[10]), wenn er meint, es fehle hier noch gänzlich an System. Die Arbeiten der letzten Jahrzehnte sind doch schon von Erfolg gewesen, und es entfaltet sich, wie die vorhin genannten Schriften und auch manche weiterhin bei den einzelnen Zweigen des deutschen Unterrichts zu erwähnenden Erscheinungen bekunden, hier eine sehr rege Thätigkeit. Der Aufsatz Nageles, welcher sich an eine uns nicht zugänglich gewordene Abhandlung von Schwetz[11]) anlehnt, ist lesenswert und enthält mancherlei gute methodische und didaktische Winke. Beiläufig sei bemerkt, dafs auch der Verf., wie so manche seiner österreichischen Fachgenossen, warm für die Wiedereinführung des Mhd. eintritt. Über diese Frage werden wir weiter unten noch eingehender zu handeln haben.

Einen geschichtlichen Rückblick auf die Entwicklung des Deutschen als Unterrichtsgegenstand an den bayrischen höheren Lehranstalten bietet ein Aufsatz von Stempfle[12]). Wir entnehmen daraus, dafs nach mancherlei Kämpfen erst neuerdings, nämlich 1874, das Deutsche voll und ganz in die ihm gebührende Stelle und in die ihm zukommenden Rechte eingesetzt worden ist. Die Darstellung giebt ein Bild von der seit langer Zeit für die Muttersprache begonnenen Bewegung, und wenn wir auch nicht von allen deutschen Ländern sagen können, dafs sie erst so spät in den Schulen namentlich die Beschäftigung mit den deutschen Klassikern (um diese handelt es sich hier ganz besonders) für notwendig erkannten, so ist doch überall ein nur langsames Fortschreiten zum Besseren zu beobachten. In Bayern schreibt sich überdies, wie jene Ausführungen zeigen, was sehr lehrreich ist, die erste Einfügung des Deutschen in die Zahl der Unterrichtsgegenstände von jener Zeit her, als das Unterrichtswesen nach Aufhebung des Jesuitenordens in die Hände des Staates übergegangen war.

Wenn die genannte Abhandlung unseren Blick auf die Vergangenheit lenkt, wendet ihn ein Aufsatz von S. Czekala[13]) der Zukunft zu. Verf. spricht über den „deutschen Unterricht in Rufsland“ und glaubt auf Grund seiner Wahrnehmungen voraussagen zu können, dafs die deutsche Sprache, der deutsche Unterricht in Rufsland einmal noch eine besondere Rolle spielen werde. Bei einer Umgestaltung des russischen höheren Schulwesens, so meint er, werde die Rolle der neueren Hauptsprache dem Deutschen zufallen, welches in den verschiedenen Schulgattungen, natürlich in verschiedener Weise, betrieben werden müsse. Hoffen wir, dafs der Verf. recht geahnt hat und dafs unserer Sprache und Litteratur einmal eine so wichtige Rolle in unserem Nachbarreiche beschieden sein

---

kunst an höheren Schulen. LL. Heft 17, S. 105. — 10) S. Msch. Jahrg. II S. 67: Zur Methodik des deutschen Unterrichts am Obergymnasium. — 11) Beiträge zur Methodik des Unterrichts im Deutschen am Obergymnasium mit Rücksicht auf die Instruktionen von 1884, Jahresbericht des niederösterreich. Landes-Real- und Obergymnasiums in Baden, 1887; angezeigt auch ZöG S. 279. Der Beurteiler findet manches darin wunderlich. — 12) BbR. S. 5 ff. —

wird. Die zuletzt erwähnten Darstellungen führten uns von unserem eigentlichen Gegenstande etwas ab, sie sind aber doch der Beachtung sehr wert. Wenden wir uns jetzt unserer Aufgabe im engeren Sinne wieder zu:

Als ein den deutschen Unterricht in hervorragender Weise förderndes und ihm dienliches Unternehmen ist ganz besonders die *„Zeitschrift für den deutschen Unterricht"*, herausg. von O. Lyon zu nennen. Es wäre zu wünschen, dafs ihre Anregungen durch eine recht weite Verbreitung möglichst vielen Fachgenossen zu gute kämen. Diesem Urteile entsprechen denn auch die in Zeitschriften erschienenen Anzeigen, so eine recht ausführliche CO. S. 416. — Das bereits in den früheren Berichten mit der ihm zukommenden Anerkennung genannte Werk von Laas (2. Aufl. von Imelmann) hat auch neuerdings wieder eine günstige Beurteilung gefunden [14]. Wenn in derselben die Forderungen etwas weitgehend genannt werden, so ist diese bisweilen sehr ausführlich dargelegte Ansicht nicht so ganz ungerechtfertigt. Selbstverständlich kann dies kein Vorwurf für das an Anregungen für den Lehrer so reiche Werk sein. Das schon früher nach Gebühr gewürdigte Buch von Hildebrand *Vom deutschen Sprachunterricht* [15] hat auch im Berichtsjahr wieder reiche Anerkennung gefunden [16].

---

1. Der Unterricht in der deutschen Grammatik.

Für die Methodik des grammatischen Unterrichts bietet einen schätzbaren Beitrag der Aufsatz von Frick, *Bemerkungen über den grammatischen Unterricht in der Muttersprache* [17]. Verf. will die grammatische Belehrung da anknüpfen, wo sie einem ausgesprochenen, für den Schüler deutlich fühlbaren inneren Bedürfnis entgegen kommt. Dies sei am meisten bei Diktaten und Aufsätzen der Fall. Der methodische Grundsatz, dafs man von der Anschauung, von einem Beispiel ausgehen und aus demselben die Regel entwickeln solle [18], ist völlig zu billigen und wird wohl auch meistens befolgt, ebenso wie jener andre, dafs man ein grammatisches System mit den Schülern in gemeinsamer Arbeit herstellen müsse. Freilich wird alle grammatische Belehrung wenig helfen, wenn nicht, wie Frick ausdrücklich betont und allgemein gefordert wird, jeder Unterricht der Ausbildung in der Muttersprache dient und wenn

13) ZhU. S. 17. — 14) BbR. S. 162. — Gm. 587. — BbS. S. 313 (sehr anerkannt, wenn auch die Ziele bisweilen zu hoch). — 15) 3. Aufl. Leipzig 1887. Klinkhardt. — 16) ZöG. S. 905. — 17) LL. Heft 15. S. 82 ff.; damit stimmen die von Klee a. a. O. ausgesprochenen Ansichten im wesentlichen überein. — 18) Vergl. Verh. der Posener Direktoren-Vers. 1888. S. 254. These 7: „Die Behandlung des grammatischen Stoffes erfolgt nach der induktiv-heuristischen

nicht die so sehr wichtige Wechselwirkung zwischen dem deutschen und fremdsprachlichen grammatischen Unterricht besteht [19]).

Eine ganz besondere Fürsorge erheischt der grammatische Unterricht in den ursprünglich polnischen Landesteilen. Dafs hier erst recht ein systematischer gramm. Unterricht erforderlich ist, wurde auf Grund der gemachten Erfahrungen in der Posener Direktoren-Vers. besonders hervorgehoben [20]). Gewifs ist die von einem Mitgliede ausgesprochene Ansicht sehr beachtenswert, dafs man die polnischen Stunden dem deutschen Unterrichte dienstbar machen solle. E. Potocnick, *Zur Methodik des deutschen Sprachunterrichts an biglotten Untergymnasien* [21]) hebt hervor, dafs man an Anstalten der genannnten Gattung in der Grammatik auf die Satzlehre ein ganz besonderes Gewicht legen müsse; auch wir sind der Ansicht, dafs von hier aus das Verständnis der Flexion am besten angebahnt werden könne. Für den deutschen Unterricht auf den Unterstufen, zunächst in der Volksschule, empfiehlt Odelga in seinem im Herbart-Zillerschen Geist geschriebenen Heft *Der deutsche Sprachunterricht in der utraquistichen Schule mufs umkehren* [22]) von der Anschauung auszugehen in ähnlicher Weise, wie man das in rein deutschen Schulen thue. Gleichviel, ob die Schüler nur deutsch oder gemischt sind, überall werden die von Tachau über die Behandlung einiger Abschnitte der deutschen Grammatik auf den unteren Stufen höherer Schulen [23]) gegebenen Winke beachtenswert sein. Wichtig ist danach die Zusammenstellung von Wortgruppen, das Analysieren von Sätzen und die Bezeichnung der Wortarten.

Ob sich eine Benutzung des Lesestückes zur grammatischen Unterweisung empfehle, wie von einigen Seiten (so auch auf der Posener Direktoren-Vers.) geäufsert wurde, ist dem Berichterstatter fraglich. Bei der Lektüre sollte nur insoweit Grammatik getrieben werden, als dies zum Verständnis unumgänglich notwendig ist. Wichtig ist es, was Frick a. a. O. ausspricht, dafs der Schüler sich seines Wissens in der Muttersprache bewufst werde; damit wird erst das Ziel aller gramm. Unterweisung erreicht.

Im besonderen handelt es sich bei der Methodik der Grammatik wieder um F. Kerns Änderungsvorschläge hinsichtlich so mancher bisher üblichen grammatischen Anschauung, hauptsächlich der Satzlehre. Wir konnten das vorige Berichtsjahr ein für Kerns Bestrebungen günstiges nennen, namentlich auf Grund der auf der Sächsischen Direktoren-Versammlung gepflogenen Verhandlungen. Man gewinnt, das läfst sich auch jetzt wieder im allgemeinen sagen, den Eindruck, als wenn jene Änderungsvorschläge, namentlich die auf die Satzlehre bezüglichen, immer mehr und mehr

---

Methode.“ — 19) Vergl. hierzu Verh. d. Pos. Direktoren-Vers. S. 254, These 4: „Es ist wünschenswert, dafs wenigstens in VI und V der deutsche und lateinische Unterricht sich in der Hand desselben Lehrers befinden.“ — 20) S. Verh. S. 239 ff. — 21) Jahresbericht Cilli 1887, 17 S. — Vgl. die empfehlende Anzeige Msch. II, S. 221. — 22) Oppeln, Franck 1889, 49 S. — 23) Gm. S. 701.

Boden gewinnen. In diesem Sinne spricht sich eine Anzeige von Kerns Schriften *Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik* und *Die 5. Direktoren-Versammlung in der Provinz Sachsen und die deutsche Satzlehre* aus[24]). Es heifst darin, wenn man auch im einzelnen (so z. B. in der Beschränkung des Ausdrucks „Objekt" allein auf den Accusativ) von dem Verf. abweiche, so müsse man ihm doch im ganzen den besten Erfolg wünschen. Kerns Schrift, *Die deutsche Satzlehre*; *eine Untersuchung ihrer Grundlagen*[25]) ist bereits in 2. Auflage erschienen. Das schon in den früheren Berichten genannte und empfohlene Buch wird in einer neuerdings veröffentlichten Anzeige[26]) „anregend geschrieben" genannt und von ihm gesagt, Verf. wolle durch dasselbe „Verkehrtes beseitigen". In seiner Schrift *Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik*[27]), meint ein Beurteiler[28]), bleibe Kern der von ihm als mafsgebend bezeichneten induktiven Methode nicht durchweg treu. Die Einteilung billigt er. Über die Subjektstheorie, so meint er, könne man streiten; einverstanden müsse man sein mit der Ansicht, dafs das finite Verbum Träger des Satzes sei. Ein anderer Beurteiler desselben Buches[29]) zweifelt, ob Kern wirklich gegen früher eine Erleichterung bietet. Desselben Verf. Schrift *Zustand und Gegenstand* wird auch neuerdings wieder empfohlen[30]). Wir können nur wiederholen, was wir bereits im vorigen Bericht ausgesprochen haben, dafs die gesunden Ideeen der Kernschen Vorschläge sich dann um so leichter Bahn brechen werden, wenn es noch mehr als bisher gelungen sein wird, sie in eine möglichst einfache, dem jugendlichen Geist leicht fafsliche Form zu kleiden. Gegenwärtig steht die Angelegenheit mit der Satzlehre so, dafs, wenn man eine Darstellung der Grammatik zur Hand nimmt, man fast unwillkürlich zunächst nach der Stelle im Vorwort oder sonst im Buche sucht, an welcher der Verf. sich mit Kern auseinandersetzt, und selbst in manchen grammatischen Lehrbüchern, in denen Kerns in dieser Weise nicht besondere Erwähnung geschieht, zeigt sich der Einflufs seiner Theorie.

Gutmann und Marschall verhalten sich in ihrem *Grundrifs der deutschen Sprach- und Rechtschreibelehre für höh. Lehranstalten*[31]) ablehnend Kern gegenüber[32]). Sie können nicht der Ansicht beipflichten, dafs im finiten Verbum auch schon das Subjekt enthalten, nicht blofs nach der Person angedeutet sei; sie halten die Meinung, dafs die finite Form von „sein" und „werden" schon die volle Aussage ausdrücke, „für einen Grundirrtum, der dann in seiner Konsequenz andre Irrtümer zur Folge hat". Eine genauere Begründung ihrer Ansicht geben die Verff. nicht; weiterhin lesen wir nur, dafs sie manche der Kernschen Anschauungen für durchaus nichts Neues halten. Sie haben, wie sie sagen,

— 24) ZöG. S. 907. — 25) Berlin 1888, Nicolai. — 26) ZR. S. 537. — 27) Berlin, Nicolai. — 28) BbR. S. 178. — 29) CO. S. 264. — 30) BbG. S. 217. — 31) 4. Aufl., München 1888. Oldenbourg. 274 S. — 32) Begleit-

schon in der früheren Bearbeitung ihrer Bücher manches gelehrt, was von Anhängern Kerns jetzt als ganz neu hingestellt werde. Einzelnes von dem, was Kern will, mag ja auch schon früher ausgesprochen worden sein, aber das scheint uns Kerns Verdienste durchaus nicht zu schmälern, der mit grofser Entschiedenheit auf die Beseitigung alles Schiefen und Unklaren in der deutschen Grammatik dringt. Übrigens ist das Buch von Gutmann und Marschall namentlich wegen der Reichhaltigkeit der in ihm gebotenen Beispiele zu empfehlen.

Ein neu erschienenes Lehrbuch, welches auf Kern ausdrücklich Bezug nimmt, ist die *Neuhochdeutsche Grammatik*, bearbeitet für höhere Schulen (und zwar: Gymnasien, Realgymnasien, höhere Bürgerschulen und höhere Mädchenschulen) von C. Th. Michaelis[33]). Verf. erklärt, er schliefse sich sachlich am nächsten an W. Wilmanns' *Deutsche Schulgrammatik* und an F. Kerns *Deutsche Satzlehre* an, während für die Form K. A. J. Hoffmanns *Elementargrammatik* als Muster gedient hat. Das ziemlich umfangreiche Buch ist nicht dazu bestimmt, während des Unterrichts in der Hand des Schülers zu sein; es soll vielmehr dem Schüler dazu dienen, die im Unterricht erworbenen Kenntnisse einzuprägen und zu befestigen. Das klar geschriebene Werk macht die neueren Ergebnisse der grammatischen Methodik für die Schule gut nutzbar. Wenn schon überall sonst Beispiele die Regeln veranschaulichen, so ist eine gröfsere Zahl derselben noch besonders zur Einübung der Satzlehre zusammengestellt. Diese Sammlung empfiehlt sich durch die gute Auswahl; wo immer möglich, hat Verf. seine Beispiele aus klassischen Schriftwerken entnommen. Ein ziemlich ausführlicher Anhang enthält die Grundzüge der Poetik und Metrik.

Von Sanders' *Lehrbuch der deutschen Sprache* (mit Beispielen und Übungsaufgaben[34]), liegt von der ersten Stufe (die Redeteile) die 8. Aufl. vor; von der zweiten (Flexion der Redeteile) erschien soeben die 7. Aufl., die dritte Stufe (I. Rektion, II. Sätze und Satzverbindungen) war 1884 bis zur 6. Aufl. gediehen. Sanders' Schriften zur Grammatik bedürfen nicht erst noch einer besonderen Anerkennung. Einen Vorzug dieses Buches sehen wir namentlich in der geschickten Auswahl der reichlich gebotenen Beispiele. In 2. Aufl. erschien die in der ersten, nur als Handschrift zum Privatgebrauch gedruckte *Satzlehre der deutschen Sprache* von C. Brinckmeier[35]). Die Darstellung ist ganz übersichtlich, besondere Vorzüge können wir ihr jedoch nicht nachrühmen. An Kern hat sich Verf. nicht angeschlossen. Ein Verzeichnis der in der Satzlehre vorkommenden Fremdwörter, d. h. der Kunstausdrücke, wie es Verf. S. 43 ff. bietet, halten wir für überflüssig. Besser wäre die Verdeutschung alle Mal da, wo der Ausdruck vorkommt, hinzugefügt. Die 8. Auflage zeigt Sommer, *Kleine deutsche Sprachlehre*[36]). Die ge-

---

wort S. 5. — 33) Bielefeld, Velhagen und Klasing, 169 S. — 34) Berlin, Langenscheidt. — 35) Quedlinburg, Vieweg, 46 S. — 36) Paderborn, Schö-

legentlich der Konjugation der Zeitwörter S. 40 gegebene Unterscheidung der Bildung der mit durch, über, um, unter, voll und wider zusammengesetzten Verben ist, wie wir meinen, nicht mit klar einander gegenüberstehenden Beispielen belegt. Es handelt sich um die Annahme der Vorsatzsilbe ge in dem Particip der Vergangenheit. In 7. Aufl. erschien L. Sevin, *Elemente der deutschen Grammatik für die Unterklassen höherer Lehranstalten*[37]). Das in Kürze die Formenlehre und Satzlehre enthaltende Heft berücksichtigt, wie Verf. erklärt, hinsichtlich der Satzlehre Kerns Vorschläge. Uns scheint dies in der Darstellung nicht genügend hervorzutreten. Ein Anhang bietet eine kurze Wortbildungslehre (von H. Sevin) mit einem Verzeichnis von Lehnwörtern, ein andrer enthält eine Aufgabensammlung, welche dem Lehrer Fingerzeige für die Behandlung giebt. Die 2. Auflage erschien von C. A. Krüger, *Deutsche Schulgrammatik, Poetik und Wörterverzeichnis für Volks-, Bürger- und Mittelschulen und die entsprechenden Klassen höherer Lehranstalten*[38]). Die Grammatik erscheint ganz brauchbar, die Poetik ist gar zu dürftig; die Verslehre müfste doch das Gesetz von der Betonung in das rechte Licht stellen. Eine sehr wichtige Rolle spielt hier das (unnütze) Fremdwort; man vergl. nur den Abschnitt über die Schreibung der Fremdwörter, in dem vieles vorkommt, was ein Schüler nie brauchen darf, und das Wörterverzeichnis am Ende. Heyse, *Deutsche Grammatik*, 24. Aufl., bearbeitet von Lyon ist „ein treffliches Nachschlage- und Nachlesebuch, für die Schule indes zu umfangreich“[39]). Desselben Verf. *Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der deutschen Sprache*, ebenfalls von Lyon herausgegeben, ist „noch immer lebensfähig; in der Verslehre ist noch viel Unrichtiges und Veraltetes stehen geblieben“[40]). Bauer, *Grundzüge der nhd. Grammatik* und Gurcke, *Deutsche Schulgrammatik*, neu bearbeitet von Wätzold und Schönhoff, werden beide sehr empfohlen[41]). Wiederholt findet Anerkennung der *Abrifs der deutschen Grammatik* von Bellermann, Imelmann, F. Jonas und Suphan, ebenso wie auch Lohmeyer, *Kleine deutsche Satzlehre*[42]), das erstere namentlich wegen seiner Kürze und Klarheit. Bei dem an zweiter Stelle genannten wird hervorgehoben, dafs darin auch technische Ausdrücke verdeutscht werden. Böhm, *Deutsche Grammatik für die Unter- und Mittelklassen höherer Schulen* II. Teil, V—IIIa[43]) wird recht empfohlen. Diese 2. Aufl. ist auf Grund der neuen Lehrpläne bearbeitet. Hoffmann, *Nhd. Elementargrammatik* wird auch neuerdings wieder als brauchbar bezeichnet[44]).

---

ningh, 215 S. — 37) Tauberbischofsheim, Lang, 56 S. — Vergl. BSb. S. 2[illegible] — 38) Danzig, 92 S. — 39) S. ZöG. S. 623. — Vergl. auch BbR. S. 16. — 40) Gm. 235. — 41) Das erstere 20. Aufl. bearb. von Duden. Nördling[illegible], Beck 1887; das letztere, 20. Aufl. Hamburg, Meissner 1887, 240 S. — Ver[illegible] ZG. S. 368. — 42) ZG. S. 369; das erstere auch CO. S. 464 und BSb. S. [illegible] (gerühmt wird auch hier Klarheit und Kürze des Ausdrucks, Sorgfalt in d[illegible]r Auswahl). — 43) 2. Aufl. Wismar, Hinstorff 1887. — Vergl. NJ. II. S. 4[illegible].

Lattmanns *Grundzüge der deutschen Grammatik* zeigen[45]) gegen früher vielerlei Besserungen, doch findet sich nach Ansicht des Beurteilers im Wörterverzeichnis manches, was der Schüler nicht braucht. An Heussler, *Kurzer Abrifs der deutschen Sprachlehre* wird die Übersichtlichkeit der Anordnung und die Beschränkung des Lehrstoffs als praktisch hervorgehoben, die Wahl der Beispiele aber nicht glücklich genannt[46]).

Die ebenfalls schon früher genannte, an die österreichischen „Instruktionen" sich anschliefsende *Deutsche Grammatik für Gymnasien* von Tumlirz, findet wiederholt eine günstige Beurteilung; namentlich wird die Einteilung in ihr gut genannt[47]).

Von umfangreicheren, hauptsächlich für die Lehrer bestimmten Hilfsmitteln nennen wir zunächst Frauer, *Neuhochdeutsche Grammatik*, die gut empfohlen wird[48]).

Als Lehrbuch für Franzosen ist empfohlen Bossert et Beck, *Grammaire élémentaire de la langue allemande*[49]). Es wird davon gesagt: „courte, simple, claire; mérite tout le succès qu'elle a déjà obtenu auprès des maîtres et nous aimons à le croire aussi, auprès des élèves."

Von anderen in dies Gebiet hineingehörenden Werken seien noch genannt: Behaghel, *Die deutsche Sprache*; dies Buch ist „trotz aller Kürze und Knappheit ein vollständiges und vollendetes Kompendium alles dessen, was Grammatik und wissenschaftliche Forschung bis in unsere Tage hinein als sichere Erkenntnis festgestellt haben"[50]).

Von noch mehr wissenschaftlichen Büchern gehören hierher: O. Erdmann, *Grundzüge der deutschen Syntax nach ihrer geschichtlichen Entwicklung dargestellt*[51]) — Bahle, *Zur Entwicklung der konsonantischen Deklination im Germanischen*[52]).

In neuer Bearbeitung von F. Kauffmann erschien ein früher sehr verbreitetes Buch: Vilmar, *Deutsche Grammatik; kurzgefafste Laut- und Formenlehre des Gotischen, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutschen*[53]). Weinhold sagt ganz mit Recht: „Ein dringendes Bedürfnis für den Kandidaten und Lehrer ist eine Grammatik, die für das Gotische und vor allem für das Hochdeutsche in seinen 3 Zeiträumen die Laut-, Wortbildungs-, Wortbiegungs- und Wortfügungslehre enthält." Im vor-

— 44) Gm. 235. — 45) KW. S. 266. — 46) BbG. S. 498. — 47) Msch. S. 75. — 48) ZöG. S. 767. — ZG. S. 146 (Beurteiler, Fr. Kern, sagt, das Buch biete reichlichen Stoff und sei mit Klarheit geschrieben. In der Satzlehre beruhe nicht alles auf Überlieferung, wenn man auch nicht mit allem übereinstimmen könne. Viel Brauchbares enthalte die Stillehre. Auf diesen Teil des Buches haben wir früher bereits ganz besonders hingewiesen.) — 49) Paris, Hachette 1887. — S. RiE. S. 671. — 50) Gm. S. 55 — Vgl. auch KW. S. 268. — 51) 2. Abt. Stuttgart 1886, Cotta. 197 S. — ZöG. S. 72 sagt, das Buch biete weniger, als man vom Verf. erwarten konnte. Besonders gewünscht wird ein Abschnitt über die Satzstellung. — 52) Berlin 1887, Haude u. Spener. — ZöG. S. 902 (das Buch sei flüchtig gemacht; Verf. sei

liegenden Buche, einer gänzlichen Umarbeitung des völlig veralteten von Vilmar, hat Verf. eine kurzgefafste Laut- und Formenlehre gegeben, die dem genannten Bedürfnis bei der Übersichtlichkeit, mit der sie geschrieben ist, und bei ihrer Wissenschaftlichkeit durchaus entspricht.

Die österreichischen Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien vom Jahre 1884 schreiben die Fortsetzung des grammatischen Unterrichts in der Muttersprache bis in das Obergymnasium hinein vor. Allerdings soll dies ein gramm. Unterricht ganz anderer Art sein als der auf den unteren und mittleren Stufen erteilte. Diesem Unterrichtsbetrieb sind in Österreich selbst vielfach Gegner erwachsen, was hauptsächlich darin seinen Grund hat, dafs man statt dessen lieber eine Unterweisung in der mhd. Sprache wünscht, wofür dieser neu angeordnete Unterricht nach den Worten der „Instruktionen“ als eine Art von Ersatz angesehen werden kann. Mit der Frage nach dem Mhd. haben wir uns weiter unten zu beschäftigen; hier versuchen wir kurz, den von den Instruktionen vorgeschriebenen grammatischen Unterricht höherer Art zu schildern. Dies können wir am besten mit den Worten J. Seemüllers, der in seiner Schrift *Der deutsche Sprachunterricht am Obergymnasium, Abwehr und Fürwort*[54]) sich (S. 4) so darüber ausspricht: „In sachlicher Hinsicht treten hier zwei leitende Gedanken besonders hervor: was die heutigen Sprachformen an Merkmalen geschichtlicher Entwicklung, an Spuren des Gewordenseins an sich tragen, auszunutzen, um dort, wo die elementaren Mittel der Schule es erlauben, eine Vorstellung von geschichtlichen Sprachveränderungen zu erzeugen; und der zweite wichtigere: was die elementare Grammatik an sprachlichen Gruppen (Kategorieen) kennen lehrte, in seiner natürlichen Beziehung zur lebendigen Sprachthätigkeit zu zeigen, um dadurch den Blick vom formalen Schema zur formenbildenden Thätigkeit, zum Werden, hinzulenken.“ Dafs der grammatische Unterricht bei dem angedeuteten Betriebe (den der Berichterstatter *Jb.* I, S. 89 nicht in unzureichender Weise, S. Seemüller S. 41 Anm., sondern überhaupt nicht behandelt hat) gute Früchte für eine genauere und tiefer begründete Kenntnis der deutschen Sprache zeitigen kann, ist unleugbar. Wir verweisen hier auf die mit Recht günstig beurteilte *Psychol. Satz- und Denklehre* von R. Biese[53]), die in ähnlicher Weise eine Vertiefung der grammatischen Erkenntnis erstrebt. Es ist nur die Frage, ob dazu ein ganz besonderer Unterricht erforderlich ist, oder ob nicht der deutsche Unterricht in der Weise, wie er in den oberen Klassen betrieben wird, an sich bereits im stande ist, den Schüler auch auf die sprachlichen Verhältnisse hinzulenken. Seemüllers in der genannten Schrift gegebene Darlegungen sind uns durchaus einleuchtend; wir glauben, dafs er mit seiner Auffassung den Sinn der „Instruktionen“ ganz richtig getroffen hat. Sicherlich irren diejenigen völlig, welche diese Art des

---

Problemen gegenüber zu sorglos). — 53) Marburg, Elwert. — 54) Wien. Hölder 44 S. — Vergl. ZR. S. 415 (wohl geeignet, in die ganze Frage Klarheit

gramm. Unterrichts dahin erklären, die Instruktionen wollten sich an die wissenschaftlichen Darstellungen der sog. Junggrammatiker anschliefsen. — Dafs diese Frage mit jener andern, ob Mhd. getrieben werden solle, in Verbindung gebracht ist, wurde bereits gesagt. Andere Ausführungen zu dieser Sache erwähnen wir nur insoweit, als sie den Kern, d. h. den oben geschilderten Unterrichtsbetrieb in der Grammatik betreffen. Prosch[56]) erklärt sich gegen die von den „Instruktionen" vorgeschriebene Betrachtung der Sprachthätigkeit; allerdings stellt auch er das Mhd., dem er den Vorzug giebt, damit in Vergleichung. In ähnlichem Sinne spricht sich A. Lichtenheld[57]) aus; auf seine Ausführungen kommen wir weiter unten noch zurück.

Für die Rechtschreibung sind auch neuerdings manche schon früher genannten Hilfsmittel empfohlen. Bedauerlich ist es, dafs es in den für die Schulen angeordneten Schreibungen an Einheit fehlt. Schwierigkeit macht ja, das ist zuzugeben, die Erlernung der festgestellten Schulschreibungen, weil in denselben der Grundsatz „bezeichne jeden Laut, den man bei richtiger und deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen" insofern unzulänglich ist, als er nicht ergiebt, welches Zeichen dem Laut zukommt, daher Kenntnis des willkürlichen Schreibgebrauchs voraussetzt[58]). Was der Verf. der unten näher bezeichneten Schrift sagt, ist ganz richtig, nur erscheint es vorläufig wenigstens in hohem Grade zweifelhaft, ob man der deutschen Rechtschreibung jemals die von ihm befürwortete allein auf die Wiedergabe der gehörten Laute (unter Zuhilfenahme einiger weniger Zeichen) berechnete Form geben wird, welche sich in den vielfach angeführten Beispielen für das an das Hergebrachte gewöhnte Auge recht wunderlich ausnimmt. Es ist ja für jede Sprache, nicht zum geringsten auch für die deutsche, schwer, die geschichtliche Entwickelung ganz über Bord zu werfen. Dasselbe gilt von A. E. R. Bax, *Zur Reform der Orthographie*[59]); es handelt sich in der aus einem im *Bromberger Tageblatt* erschienenen Aufsatz erweiterten Schrift „um einen vollständigen Bruch mit der Orthographie der Gegenwart". Die vom Verf. gewünschte, lediglich auf Wiedergabe gehörter Laute berechnete Schreibung erscheint nicht annehmbar. Übrigens würde man auch bei ihr auf Schwierigkeiten stofsen; wird denn überall gleich ausgesprochen? Im ganzen wird man ja Frikke beistimmen, welcher in seiner Schrift *Zur Geschichte der historischen und phonetischen Orthographie* sagt, man hätte bei Feststellung der Rechtschreibung mehr phonetisch zu Werke gehen sollen[60]). Mit der auf dem jetzt vorhandenen Grunde stehenden Rechtschreibung hat sich vornehmlich Duden eingehender beschäftigt; seine darauf bezüglichen Schriften finden auch im Berichtsjahr wieder die verdiente

---

zu bringen). — 55) BbG. S. 229. — 56) ZöG. S. 365 ff. — 57) ZöG. S. 1 ff. — 58) Vergl. J. Faerber, Künftige deutsche Rechtschreibung, Berlin, Issleib S. 3. — 59) Danzig, Axt, 31 S. — 60) S. ZhU. S. 275. —

Würdigung; so *Die neue Schulorthographie*, *Die Verschiedenheit der amtlichen Regelbücher über Orthographie*[61]).

Eine besondere Gruppe von Schwierigkeiten behandelt B. Pompecki, *Die Anfangsbuchstaben in der deutschen Rechtschreibung*[62]). An der ersteren der unten angeführten Stellen wird das Buch als ein guter Ratgeber in zweifelhaften Fällen bezeichnet, da, wo das amtliche Regelbuch im Stich läfst; an der letzteren erklärt der Beurteiler (Duden), Verf. irre, wenn er meine, die vorhandenen Wörterbücher nähmen „fast gar keine Rücksicht auf die Schreibung der Anfangsbuchstaben". Der Beweis für diese Behauptung sei nicht erbracht; Gemss und er selbst nähmen darauf Rücksicht. Im übrigen biete der erste die allgemeinen Regeln enthaltende Teil eine wohlgeordnete übersichtliche Erweiterung der amtlichen Regeln. Das Wörterverzeichnis gebe gute Auskunft; vielfach enthalte es Überflüssiges. — Zur Einübung der Rechtschreibung werden die zum Teil schon früher genannten Bücher empfohlen: Kuhn, *Rechtschreibübungen*; Dorenwell, *Orthographisches Übungsbuch*; Meyer, *Method. Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung nach den preufs., bayer., sächs. un dwürttemb. Regeln*; Wetzel, *Dictierstoff im Anschlufs an die Handbücher der Orthogr. des Verfassers*[63]); Wilmanns, *Die Orthographie in den Schulen Deutschlands*, 2. Aufl. „beruht auf sehr eingehenden Studien"[64]). Als Anhang hierzu sei die bereits in 2. Aufl. erschienene *Kurze Anweisung über den Gebrauch der Satz- und Schriftzeichen* (Danzig, Kafemann) genannt. Uns erscheint, wie früher schon bemerkt, ein solches Heft entbehrlich.

---

2. Die deutsche Lektüre.

Der Grundsatz, dafs die Lektüre im Mittelpunkt des deutschen Unterrichts stehen solle, ist für die Klassen VI—IIIa in den Verhandlungen der Posener Direktoren-Versammlung an den Anfang der über dieselbe handelnden Thesen gesetzt worden[65]); auch die bei Beginn unserer Besprechung genannten Lehrpläne für das Deutsche stehen auf demselben Boden. Danach wird man auch die Auswahl des Lesestoffes zu treffen haben. Vollert[66]) *Bemerkungen zur Stoffauswahl für den deutschen Unterricht in III* stellt als wichtigste Forderung an die Spitze, dafs die Lesestücke ethische und religiöse Gedanken erwecken und beleben sollen. Das wird an einigen besonders wichtigen Begriffen veranschaulicl ; (Mut in seinen verschiedenen Arten und ihren Gegensätzen, Treu :

61) Ersteres Gm. S. 236. — BbG. S. 135; letzteres BbG. ebendort. — Duden Orthograph. Wörterbuch ist empfohlen. — ZG. S. 371. — KW. S. 249. — Gm. 44 . — 62) Königsberg Pr., Hartung 1887. 149 S. — Vergl. CO. S. 89. — ZG. S. 5[illegible] . — 63) Vergl. die Anzeigen Gm. S. 236, CO. S. 467. — 64) CO. S. 85.

in den verschiedenen menschlichen Verhältnissen). Verf. nennt solche Lesestücke, die dazu geeignet sind, die angeführten Begriffe zu veranschaulichen.

Führer geht bei seinen zum grofsen Teil auf die Lektüre bezüglichen Ausführungen in dem Aufsatz *Altes und Neues zur deutschen Lektüre und Litteratur*[67]) davon aus, dafs im deutschen Unterricht vielfach Planlosigkeit zu finden sei und dafs daher die Klagen über Mifserfolge kämen. Die Einrichtung der meisten deutschen Lesebücher sei nicht gut; die Mannigfaltigkeit der aus den verschiedensten Gebieten entnommenen Lesestücke sei nicht zu billigen. Auf den unteren Stufen sei vaterländischer Inhalt der beste. Fachwissenschaftliches sei ausgeschlossen. Teilweise verwirklichten dies das Lesebuch von Bellermann Imelmann, F. Jonas und Suphan, wie das von Kohts, Meyer und Schuster (von dessen 4. für Tertia bestimmtem Teile dem Berichterstatter die 4. Aufl. zugegangen ist). Die Lesestücke müfsten ferner eine klare Disposition haben, was bei ihnen, da sie meist Bruchstücke aus einem gröfseren Ganzen seien, in der Regel nicht zutreffe. In der Poesie solle der Knabe eine ganze Reihe von Gedichten eines Dichters kennen lernen; die Dichter müfsten für die einzelnen Klassen bestimmt sein. Im ganzen seien die Lesebücher meist mehr Musterkarten als Schatzkästlein. — Wir glauben, dafs man gegenwärtig auf dem besten Wege ist, die vom Verf. dieses Aufsatzes mit Recht gerügten Übelstände zu beseitigen und machen insbesondere darauf aufmerksam, dafs neuerdings doch wohl fast alle Lesebücher für untere oder mittlere Stufen höherer Lehranstalten vom nationalen Gesichtspunkt entworfen sind.

Die Methodik der Lektüre in den Klassen VI—IIIa wird in den Verhandlungen der Posener Direktoren-Versammlung in den Thesen 12 bis 23 dargestellt. Wir sehen von einer genaueren Wiedergabe des Inhalts derselben ab und heben nur hervor, dafs ein ganz besonderes Gewicht auf die rechte Erfassung des Inhalts gelegt ist und dafs die Erklärung desselben in der Form der fragenden Entwicklung stattfinden solle. Die sprachliche Seite soll nur insoweit bei der Behandlung in Betracht kommen, als zum Verständnis erforderlich ist. Auch wird es auf keinen Widerspruch stofsen, wenn dort gesagt ist, dafs poetische Lesestücke — rein lyrische Gedichte ausgenommen — keine wesentlich andere Behandlung als die prosaischen erfordern. Für die Deklamation ist möglichst ausdrucksvoller Vortrag anzustreben, aber alles Gekünstelte und Gezierte fernzuhalten. Die dargestellten Grundsätze für die Lektüre sind auch in den oben genannten drei Lehrplänen für den deutschen Unterricht (dem Wiesbadener, vergl. S. 19, dem Neu-Ruppiner, in welchem die methodischen Bemerkungen sich bei Besprechung der einzelnen Klassen finden; so auch in dem Hanauer). Die Abweichungen sind gering, bisweilen nur scheinbar; denn auch in dem Hanauer Jahresbericht, in

65) Verh. S. 254, These 12. — 66) LL. Heft 17, S. 58 ff. — 67) Gm. S. 578 ff.

welchem es S. 11 so aussehen könnte, als wenn die sprachliche Erklärung im Vordergrund stehen solle, ist dies nicht der Fall; auch hier wird die Erfassung des Inhalts für das Wesentlichste erklärt.

Die Art der Behandlung einfacherer Dichtungen für die Volksschule und für die unteren Klassen der höheren Schulen veranschaulicht P. A. Schmid[68]). Verf. sagt in der, beiläufig bemerkt, etwas weitschweifigen Darlegung seiner Methode, dafs Hauptsache die richtige Erfassung des Inhalts sei, dafs man aber auch die sprachliche Form nicht aufser acht lassen dürfe. Er kommt ähnlich den *LL.* a. a. O. entwickelten Grundsätzen zu folgenden Hauptergebnissen: Die Behandlung eines Lesestücks enthält zunächst eine Vorbereitung (Anknüpfung an schon vorhandene Vorstellungen); dann folgt die Darbietung und Gewinnung des Neuen, wobei hauptsächlich der Inhalt, dann aber auch die Form zu ihrem Rechte kommen müssen. Es folgt die Association und Abstraktion, welche das neu gewonnene sachliche und sprachliche Material unter sich und mit älterem vergleichen; dies wird dann systematisch geübt; endlich macht die Übung und Anwendung den Schlufs. — Für wichtiger als diesen theoretischen Teil des Buches halten wir den praktischen, in welchem im ganzen 24 Lesestücke (17 Gedichte, teils lyrische, teils epische; man ist versucht zu fragen: weshalb nicht in umgekehrter Folge? und 7 Prosastücke) wesentlich im Anschlufs an die entwickelten Grundsätze eine Behandlung erfahren. Die Besprechungen sind alle sehr ausführlich; ganz in dem Umfang, wie Verf. will, wird man sie wohl in der Klasse nicht vornehmen können. Hervorgehoben sei noch, dafs der Verf. immer auch die schriftliche Verwertung im Auge behält und dahin zielende Vorschläge macht. Ein einzelner Beitrag zur Methodik bei der Lektüre ist Heussner, *Behandlung des Hebelschen Gedichts „Der Storch“* in VI[69]). Desselben Verf. Aufsatz *Zur Einführung in Klopstocks Messias*[70]) bildet einen Beitrag zur Behandlung der Lektüre in den Oberklassen. H., welcher die Beschäftigung mit dem Messias für interessant, heilsam und gemeinbildend, wie auch in ästhetischer Beziehung wichtig erklärt, macht u. a. darauf aufmerksam, wie man die Lektüre ausgewählter Abschnitte dieser Dichtung mit der der Oden Klopstocks in Verbindung bringen könne, die mehrfach auf den Messias gehende Andeutungen enthalten.

Bei einer Umschau über die bei diesem Teile des deutschen Unterrichts gebrauchten Hilfsmittel finden wir das *Deutsche Lesebuch für österreichische Realschulen und verwandte Lehranstalten* von Kummer und Stejskal, Teil I u. II sehr günstig beurteilt. Es wird in einer ausführlichen Anzeige ein „vorzügliches Lehrmittel“ genannt[71]). Empfohlen wird aufs neue das *Deutsche Lesebuch* von Bellermann, Imelmann,

— 68) Materialien zur Erläuterung deutscher Lesestücke mit einer Einleitung über die Methode der Erläuterung; Bern, Schmid, Francke u. Comp. 326 S. — 69) LL. Heft 15 (April 1888) S. 76 ff. — 70) LL. Heft 14

F. Jonas und Suphan, und zwar handelt es sich hier um den für die 2. Stufe der Vorschule bestimmten Teil[72]). Der Beurteiler wundert sich nur, dafs die Verff. die alphabetische Reihenfolge gewählt haben. — Wir fügen unserseits hinzu, dafs uns bereits die 3. Aufl. des für V und die 2. des für UIII bestimmten Teiles, die früher schon mehrfach empfohlen worden sind, vorgelegen haben. Das *Lesebuch für höhere Lehranstalten*, von den Fachlehrern der deutschen Sprache an der Kgl. Kreisrealschule zu München, 1. Teil, 2. Aufl., gehört „zu den besten Büchern seiner Art“[73]). F. Schmidt, *Deutsches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten* (Wiesbaden, Limbarth, 1887) wird hinsichtlich der Anordnung des Stoffes und der Auswahl des Gebotenen als gut anerkannt[74]); wir müssen indes des Beurteilers Verwunderung darüber teilen, dafs unter die Gedichte auch das Kutschkelied und das von Benedettis Auftreten in Ems handelnde aufgenommen ist. Dergleichen scherzhafte Gedichte haben ja sicherlich eine Berechtigung, sie gehören aber mit ihren scherzhaften Wortformen (wie Benedettig) oder volkstümlichen Wendungen (wie: Brauchen Sie man nur Verstand) nicht in eine für die Jugend bestimmte Sammlung, die nach Inhalt und Form nur Edles bieten darf. A. u. F. Spiefs, *Deutsches Lesebuch für Mittelklassen* (5. Aufl.) „entspricht dem Bedürfnis, mehr allerdings in dem poetischen als in dem prosaischen Teile“[75]). Engel und Hunger, *Lesebuch für deutsche Volksschulen*, IV. Teil, Oberstufe, ist „für die Schule und zur häuslichen Unterhaltung geeignet“[76]). Linnig, *Lesebuch*, Teil I, ist ebenfalls anerkannt[77]). — Die genannten Lesebücher sind für die unteren und mittleren Klassen bestimmt; weiter hinauf reicht das gut empfohlene[78]) *Lesebuch* von Linnig in seinem zweiten Teile.

Für die oberen Klassen sind die *Lesebücher* von Hense bestimmt, welche für die Lektüre geeignete Litteraturwerke, einzelne Gedichte, aber auch Stücke von Dichtungen in Verbindung mit litterarischen d. h. hauptsächlich biographischen Bemerkungen, enthalten[79]). Für nicht gerade sehr brauchbar wird Hopf und Paulsiek für II und I erklärt[80]). Das Bedürfnis, auch in den obersten Klassen von Zeit zu Zeit gute Prosastücke von neueren Schriftstellern zu lesen, hat, wie wir bereits im vorigen Bericht sahen, manches Lesebuch geschaffen. Diesem Zwecke dienen u. a. des Berichterstatters *Musterstücke deutscher Prosa*, und P. Cauer, *Deutsches Lesebuch für Prima*[81]).

(Januar 1888) S. 83—91. — 71) ZR. S. 603. — 72) ZöG. S. 95. Vergl. die günstige Beurteilung von Teil III Gm. S. 163. — 73) ZhU. S. 63. —) ZöG. S. 1014. — Eine andere Beurteilung ZG. S. 379 sagt, das Buch biete währtes Altes und gutes Neues; auch die Realien seien geniefsbar und schmackft. — 75) ZG. S. 134. — Die Anzeige Gm. 163 erklärt, es wäre manches sser fortgelassen. — 76) CO. S. 89. — 77) Gm. S. 163. — 78) ZG. 379.

79) 2. Teil, Dichtungen der Neuzeit, Freiburg, Herder 1887. — S. ZG. 377: „ein schätzbarer Beitrag zur Lösung der Aufgabe, welche dem ntschen Unterricht neuerdings, seit 1882, gestellt ist“. — Nach ZöG. S. 470

Eine Übersicht über die in der letzten Zeit erschienenen Hilfsmittel zur Erklärung von Dichtungen zeigt uns eine rege Thätigkeit auf diesem Gebiet; wer wollte in Abrede stellen, dafs jetzt, wo man dem deutschen Unterricht, namentlich der deutschen Lektüre, die ja den Mittelpunkt desselben bilden soll, eine so wichtige Stelle einräumt, damit einem Bedürfnis entsprochen wird.

Von umfassenderen Erklärungswerken liegt vor: *Aus deutschen Lesebüchern* Band 5, Lief. 1 (Wegweiser durch klassische Schuldramen von O. Frick). Wir können der Beurteilung völlig beistimmen, welche dieses Heft (umfassend nach einer gediegenen Einleitung die Einführung in Lessings „Philotas" und zum Teil auch die in „Emilia Galotti") als vorzüglich bezeichnet[82]). Über die Einrichtung der von Frick und Pollack herausgegebenen Erklärungen brauchen wir uns hier nicht ausführlicher zu verbreiten, da wir die Eigentümlichkeiten und Vorzüge derselben bereits im vorigen Bericht hervorgehoben haben. Der 4. Band (epische und lyrische Dichtungen enthaltend) wird eine „pädagogische Leistung ersten Ranges" genannt[83]).

Von den Sammlungen klassischer Werke mit Anmerkungen und Erklärungen zum Schulgebrauch nennen wir zuerst die früher schon mehrfach erwähnte von Graeser. Eine Beurteilung der Goethes „Iphigenie" und Herders „Cid" enthaltenden Hefte[84]) empfiehlt diese im ganzen und macht nur einzelne kleine Ausstellungen. Schillers „Räuber" von Neubauer, die deutsche Heldensage von Prosch und Wiedenhofer und Lessings „Abhandlungen über die Fabel" „schliefsen sich den früheren Bändchen würdig an"[85]).

Von der Wiener Sammlung von Klassiker-Ausgaben, veranstaltet von A. Hölder, liegen 19 Bände vor, deren 17 erste (enthaltend Goethes „Hermann und Dorothea"[86]), Schillers „Wilhelm Tell", Lessings „Minna

---

macht das Buch einen günstigen Eindruck. Einzelnes bliebe jedoch besser fort. — 80) ZöG. 469. — 81) CO. S. 220. — KW. 347. — Gm. 157. — 82) CO. S. 678. — 83) Gm. S. 301. — Vergl. auch BbG. 499. Beurteiler meint nur, die Methode dürfe nicht zwingend für jeden sein. Das wollen die Verff. gewifs auch nicht. Aufserordentlich lehrreich ist das Buch auch für den, der in der Methodik von ihnen abweichen will. — ZöG. S. 341 meint in Bezug auf Band IV, bisweilen werde etwas hineingetragen und zu viel ästhetisiert. Im ganzen ist jedoch auch diese Beurteilung günstig. Einzeln spricht sie noch den Wunsch aus, dafs auch österreichische Vaterlands- und Freiheitssänger hätten berücksichtigt werden sollen. — 84) KW. S. 244. — 85) CO. S. 153. — Vergl. ebenda S. 679 die günstigen Urteile über Goethes „Egmont" von Blume und Schillers „Wallenstein" von Bernd. — S. auch ZR. S. 38 u. 667. — ZöG. S. 663 (Schillers „Räuber" empfohlen). — 86) Hier schalten wir einen einzelnen kleinen Beitrag zur Erklärung dieser Dichtung ein: Ch. Wirth, zu Hermann und Dorothea (BbG. S. 449). Verf. fragt, wie der Ausdruck VI, 51, doppelt betrogene Hoffnung zu verstehen sei; er versucht folgende Erklärung: die linksrheinischen Deutschen, mit den Verhältnissen unzufrieden, hofften, diese sollten sich durch die franz. Revolution bessern. Dies geschieht nicht, sie werden im Gegenteil noch schlechter. Wären sie dieselben geblieben, so wäre ihre

von Barnhelm“, Schillers „Wallenstein“, Goethes „Iphigenie in Tauris“, Schillers „Maria Stuart“, Lessings „Laokoon“, Schillers „Jungfrau von Orleans“, Lessings „Nathan der Weise“, Shakespeares „Julius Cäsar“, Goethes „Egmont“, Schillers „Braut von Messina“, sämtlich herausgegeben von J. Pölzl, Schillers Abhandlung „Über naive und sentimentalische Dichtung“ von K. Tumlirz, Lessings „Emilia Galotti“ von Dundaczek, Goethes „Götz von Berlichingen“ von W. Toischer, Herders „Cid“ von Lambel, Klopstocks Oden (in Auswahl) von Ch. Würfl jetzt bereits in 2. Aufl. erschienen sind; zu ihnen kommt eine Auswahl aus Goethes und Schillers Prosa von J. Pölzl und Goethes „Faust“[87]) Teil I von Horak. Auf Chr. Würfl, *Auswahl aus Klopstocks Oden* haben wir Jb. II B S. 19 bereits hingewiesen. Was von jenem nun schon in 2. Aufl. erschienenen Bändchen gesagt wurde, läſst sich auf die ganze Sammlung ausdehnen. Die Herausgeber schicken eine in den meisten Fällen kurze in die Dichtung einführende Einleitung voraus; der Text ist von Anmerkungen begleitet, deren Zahl nur knapp bemessen ist. Es ist ja sicherlich ein ganz richtiger Grundsatz, nicht zu viel zu erklären. Man kann des Guten leicht zu viel thun; es genügt, die Dinge (sprachliche und sachliche) zu erklären, welche zum Verständnis unerläſslich sind. Wenn wir in Bezug auf die Hölderschen Klassiker-Ausgaben einen Wunsch äussern sollen, so wäre es dieser: daſs die Herausgeber bei den Dramen in der Einleitung oder an anderen geeigneten Stellen einiges über den Aufbau des Stückes hinzufügen möchten. Die Aufnahme des Shakespeareschen Stückes in die Sammlung ist nur zu billigen. Ob Emilia Galotti zur Schullektüre gehören darf, ist uns zweifelhaft oder vielmehr unzweifelhaft, daſs es nicht dazu gehören darf. Unser Urteil über die Höldersche Sammlung wird durch ein anderes bestätigt, welches wir neuerdings fanden[88]).

Von der Schöninghschen *Sammlung deutscher Klassiker mit*

Hoffnung einfach betrogen, jetzt ist sie es doppelt. — Ein recht wichtiger Beitrag zum Verständnis dieser Dichtung ist A. Huther, Über die realistischen Elemente von Goethes „Hermann und Dorothea“, Ztschr. f. d. deutsch. Unterricht S. 72 ff. In seinen anregenden Ausführungen kommt Verf. u. a. zu dem Ergebnis, daſs der Dichter seinen Stoff nicht, wie gewöhnlich angenommen wird, aus der Erzählung von den Salzburger Emigranten entnommen, sondern aus dem eigenen Erfahrungskreise aufgefaſst und gestaltet hat. Er hat einen realistischen Gegenstand ins Auge gefaſst und diesem, ihn idealisierend, künstlerische Gestaltung gegeben. So gehören denn auch „Hermann und Dorothea“ in den Zeitabschnitt Goethescher Dichtung, den Scherer „den vollen Realismus“ nennt. (Vergl. a. a. O. S. 867). — 87) Hier fügen wir einen Beitrag zur Faust-Litteratur ein: Curto, Mefistofele nel Faust del Goethe. Messina 1887. 15 S. nach ZöG. 537 eine interessante Untersuchung über die Mephistopheles-Frage, freilich ohne Scherer und Vischer zu berücksichtigen. — 88) CO. S. 153. Beurteilt sind Schillers „Wallenstein“ und Klopstocks Oden; beide sind gut brauchbar, die Auswahl der Oden geschickt, die Anmerkungen gut; beim Wallenstein wird eine geschichtliche Einleitung vermiſst (fügen wir unserseits hinzu: die gegebene Einleitung erscheint hier überhaupt wenig zureichend). —

Kommentar liegen diesmal 2 Bändchen vor: Lessing, Minna von Barnhelm von A. Funke in 3., *Ausgewählte Oden und Elegieen nebst einigen Bruchstücken aus dem Messias von Klopstock*, herausgegeben von B. Wernecke in 2. Aufl. Die Schöninghschen Ausgaben haben einen ganz anderen Charakter als die soeben geschilderten Hölderschen. In ihnen wird viel mehr und viel eingehender erklärt als in jenen; vielleicht wird hier bisweilen zu viel gesagt. Recht schätzbar sind in der „Minna von Barnhelm“ die am Schlusse gegebenen ausführlichen Darstellungen des Zusammenhanges. Das Verständnis desselben wird in fragender Form angebahnt. Der Klopstock-Band enthält eine übersichtlich geordnete ausführliche Darstellung des Lebens des Dichters. Aus dem Messias wird nur weniges geboten, merkwürdigerweise ohne jede Bemerkung. Die Schöninghschen Ausgaben eignen sich ganz besonders auch für den Privatgebrauch sehr, während andere bei der Knappheit der gebotenen Hilfen mehr darauf berechnet sind, dafs das lebendige Wort des erklärenden Lehrers das Seinige dazuthut[89]).

89) Empfohlen sind die Schöninghschen Ausgaben CO. S. 272. Zeitschrift für den deutschen Unterricht S. 173 (insbesondere Heskamp, Braut von Messina). Eine andere empfehlende Anzeige KW. S. 272 giebt nur dem Zweifel daran Ausdruck, ob es thunlich sei, von sämtlichen Schülern die Anschaffung dieser Ausgaben zu verlangen. Wir möchten dies entschieden verneinen. — Aus dieser Sammlung wird Goethes „Iphigenie“, herausg. von Vockeradt, Gm. 124 eine Schulausgabe im besten Sinne des Wortes genannt. (Vergl. auch ZöG. S. 838), während es von Goethes „Egmont“ von Zürn und Schillers „Braut von Messina“ von Heskamp ebenda heifst, sie seien mehr für das Privatstudium geeignet. Die Trefflichkeit der Bearbeitung der ersteren wird auch BbG. S. 498 anerkannt. Vgl. auch ZR. S. 501. — Von Schillers „Braut von Messina“ von Heskamp sagt ZöG. S. 372 bei im allgemeinen günstiger Beurteilung, die Charakteristik der Personen erscheine entbehrlich; in den Anmerkungen wäre gröfsere Knappheit zu wünschen. Ebenda S. 468 wird Goethes „Egmont“ von Zürn sehr eingehend, aber doch etwas zu viel bietend genannt. Der Text sei nicht ganz zuverlässig. — ZG. 233 meint, manche der sprachlichen Bemerkungen seien überflüssig; auch ist der Beurteiler von der Einführung in das Drama nicht sonderlich befriedigt. Für falsch hält er es, wenn der Herausgeber eine fest geschlossene Handlung und einen streng dramatischen Plan in dem Stücke vermisse. — Gelobt wird Lessings „Laokoon“ von Buschmann, Gm. S. 85. Als praktisch hervorgehoben werden namentlich die Fragen zur Vorbereitung. — In Verbindung hiermit erwähnen wir einen Aufsatz von Hermann: Lessings „Laokoon“ in der Schule (PA. 433), in dem Verf. ausführt, in der Lessingschen Schrift sei vieles veraltet; man könnte nun alles berichtigen, doch so, dafs es aus Lessings Sätzen folgt. Dies thut Schilling in seinen Laokoonparaphrasen (sehr empfohlen Gm. 269, ebenso wie Fischer, Lessings Laokoon und die Gesetze der bildenden Kunst, Berlin, Weidmann 1887. 200 S.) Leipzig, Teubner 1887: mit denselben sei aus dem Laokoon eigentlich ein neue Werk geschaffen. Das Wichtigste sei aber, dafs man die Schüler zum richtige Sehen anleite. — Ein anderer Beitrag zum Verständnis des Lessingsche Werkes ist R. Biese, Zu Lessings Laokoon (NJ. II, 207 f.), in dem der Ver ausführt, dafs jeder fruchtbare Moment transitorisch sein müsse, dafs ma also Lessing mifsverstanden habe. wenn man gemeint habe, Transitorisches soll überhaupt nicht dargestellt werden. Der Widerspruch hebe sich, wenn man m

Eine Fortsetzung der bei F. A. Perthes erscheinenden *Sammlung klassischer deutscher Dichtungen* ist Voss' „Luise" von K. Bindel. Das Heft reiht sich den früheren recht günstig aufgenommenen würdig an. Die unter dem Text mit Mafs gegebenen Anmerkungen sind wohl geeignet, dem Leser über Schwierigkeiten sprachlicher und sachlicher Art hinwegzuhelfen und ihn in den Geist der Dichtung einzuführen. Die vorausgeschickte Einleitung ist zweckmäfsig. — Zu bezweifeln ist, ob irgend wo auf der Schule bei dem geringen, für den deutschen Unterricht bestimmten Zeitmafs dies Gedicht genauer behandelt wird. Es wird doch wohl der Privatlektüre der Schüler überlassen bleiben müssen. Dabei sind dann allerdings die gebotenen Erklärungen desto förderlicher. Ein fernerer Band dieser Sammlung bietet Goethes „Faust" von L. W. Hasper (1889). Derselbe umfafst beide Teile der Dichtung. Eine Einleitung enthält die Darlegung des Gedankenganges. Wir möchten diese Faust-Ausgabe als ganz besonders für Schüler geeignet erklären, denen durch eine kurze Besprechung in der Klasse ein Einblick in diese grofsartige Schöpfung gewährt und die diese nun etwas genauer kennen lernen wollen.

Wir stellen in der Anmerkung noch einige Ausgaben klassischer Dichtungen zusammen, die wir neuerdings wieder beurteilt fanden[90]).

Eine Reihe von Erläuterungen haben E. Kuenen und M. Evers begonnen[91]). Von den bis jetzt erschienenen 5 Bändchen (1. Schillers „Wilhelm Tell", 2. Schillers „Jungfrau von Orleans", 3. Lessings „Minna von Barnhelm", 4. Goethes „Hermann und Dorothea", 5. Goethes „Iphigenie auf Tauris") die nicht den Text der Dichtungen, sondern nur die Erklärung enthalten, liegen uns die im Berichtsjahr ausgegebenen 2 u. 5. vor (ersteres bereits in 2. Aufl.). An Erklärungen der hier genannten Dichtungen ist ja kein Mangel, und dennoch ist dieses uns wenigstens

---

Blümner annehme, Lessing habe mit dem Transitorischen den an und für sich nicht darin liegenden Begriff des plötzlichen Ausbrechens und plötzlichen Verschwindens verbunden. — 90) Goethes „Faust" mit Einleitung und fortlaufender Erklärung von Schroeer, 2. Teil, 2. Aufl., Heilbronn, Henninger (empfohlen CO. S. 463) 1. Teil (BbG. S. 462, 2. Teil ebendort S. 493). — Schillers „Jungfrau von Orleans" von Eysell (ZG. 231, für Schüler nicht; für Lehrer und andere Leser könnte sie kürzer sein; als gut empfohlen ZöG. S. 838). — Schillers „Don Carlos" von Deiter (sehr ungünstig beurteilt ZG. 372 und Zeitschrift für den deutschen Unterricht S. 169). — Loeper, Zu Goethes Gedichten, Berlin, Dümmler 1886, 52 S. (KW. 267: eine von Rivalität eingegebene Besprechung der von Düntzer für Spemann besorgten Ausgabe; vieles unnötig breit.) — Klopstocks „Messias" in Auswahl von Frick (ZbG. 318: planvolle und gute Auswahl; vgl. auch NJ. II, 96: so den Mefsias behandeln, heifst „denselben durchleben"). — Schillers Gedicht „Das Ideal und das Leben" erklärt von Grofse (ZöG. 664 gut empfohlen. Den Anhang hält der Beurteiler für überflüssig. Etwas mehr Sichtung wäre ihm erwünscht). Hier sei der Aufsatz von H. Hildebrand genannt: Zu Schillers Gedicht „Das Ideal und das Leben" Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht S. 464 ff., ein wichtiger Beitrag zur Erklärung dieser Dichtung. — Lessings „Minna von Barnhelm" erklärt von Schumann. Trier. Stephanus 1885. (ZöG. 839: Die Anmerkungen sind brauchbar. Manche Fragen gehören in den Mund des Lehrers, nicht in ein Schulbuch.) — 91) Leipzig. Bredt.

jetzt erst bekannt gewordene Unternehmen mit Freude zu begrüfsen, weil es so manche besonderen Vorzüge zeigt. Unter gewissenhaftester Benutzung alles Guten, was früher veröffentlicht worden ist, legen die Verff. dieser Erläuterungen ein ganz besonderes Gewicht auf die Erfassung des Inhalts und Zusammenhanges. Auf der Grundlage von Freytags Technik des Dramas und anderer einschlagenden Schriften wird als Ergebnis der vorhergehenden Behandlung der Aufbau von Goethes Iphigenie in klarer Weise veranschaulicht. Mit Worterklärungen halten sich die Verff. nicht erst auf. Sie sagen ganz mit Recht, Primaner (und nur solche lesen das in Rede stehende Stück) müfsten mit den vorkommenden mythologischen und sonstigen sachlichen Ausdrücken bekannt sein; wo nicht, sollten sie sich die Kenntnis davon auf andere Weise verschaffen. In einer Erklärung des Stückes sei eine Anführung alles dessen nur Ballast. — Was von Goethes „Iphigenie“ gesagt wurde, gilt auch von Schillers „Jungfrau von Orleans“. — Eine sehr anerkennende Beurteilung[92]) dieser Erläuterungswerke sagt: die Verff. beherrschen das Frühere und geben selbst Gutes dazu.

Eine neue Reihe von deutschen Dramen für den Schulgebrauch erläutert scheint auch zu beginnen mit Lessings „Minna von Barnhelm“ im einzelnen erklärt und gewürdigt von J. Stoffel[93]). Das Heft enthält im wesentlichen nur eine Inhaltsangabe des Stückes und zwar in einem meist recht ungeschickten Deutsch, bisweilen in Wendungen, die man einem Sekundaner in einem Aufsatz sehr verübeln würde. So heifst es S. 3: „Wie aber konnte Tellheim .... diesem Lose begegnen?“ S. 6: „weder .... noch die drei Danziger im „Lachs“ gebrannten Getränke vermögen .... die üble Stimmung Justs zurückzudrängen“. S. 9: „indem sie den Sachverhalt der 500 Thaler auseinandersetzt“. S. 11 f.: „Um diesen Punkt dreht sich die ganze vorliegende Scene und enthält in ihrem Verlaufe eine Seite in dem Wesen Tellheims, die geradezu der Drehpunkt seines tiefsten Seelenlebens genannt werden kann, nämlich das Mitleid.“ Man entschuldige die Anführung dieser Stellen; aber wir mufsten unser Urteil doch einigermafsen begründen. An weiterem Stoffe dazu fehlt es nicht. — Auch für die Erfassung des Gehalts der Dichtung ist diese Erläuterung wenig fruchtbar. Die Schlufsbemerkungen (S. 70 ff.) bieten 1. die Geschichte des Dramas, 2. die Bedeutung des Dramas, 3. Allgemeines über die Personen (nach Tomascheck), 4. A. Stahrs Urteil über die Charaktere in „Minna von Barnhelm“, 5. G. Freytags Urteil über die Charaktere in „Minna von Barnhelm“. — Der Anhang, eine Verdeutschung des zweiten Auftritts des 4. Aufzuges, ist recht überflüssig.

P. Klaucke hat seinen beiden ersten Heften von *Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes* (Götz von Berlichingen und Egmont) ein 3. folgen lassen, welches „Iphigenie auf Tauris“ behandelt[94]). Die früher

— 92) PA. Jahrg. 31. S. 63. — 93) Langensalza, Beyer u. Söhne, 84 S. —

erschienene Schrift *Zur Erläuterung deutscher Dramen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten* gab die wichtigsten Grundsätze an, die Verf. bei seinen Arbeiten befolgt; dafs diese eine günstige Aufnahme fanden, ist früher bereits erwähnt worden. Verf. sagt in der Vorrede zu dem neuesten Hefte, man habe es an seinen Erläuterungen getadelt, dafs er die logische Verzweigung so genau und ausführlich gebe. Wir können den Tadlern durchaus nicht zustimmen. Eine solche genaue Gliederung der Gedanken trägt viel zu einer besseren Erfassung des Inhalts bei und hat für die Vertiefung des Verständnisses viel Wert. Die Erklärung der Iphigenie ist ebenso eingehend und sorgfältig wie die der beiden andern Stücke. Wir stehen nur ungern davon ab, auf eine genauere Würdigung der gediegenen Arbeit einzugehen. Das Stück erfährt nach allen Seiten hin eine Erläuterung. Dieselbe wird vielfach durch passende Hinweise auf andere Dichtungen unterstützt. Besonders weisen wir auf die Ausführungen zum 3. Aufzug, namentlich die feine psychologische Entwicklung der Krankheit und Genesung Orests hin (S. 49 ff.). Recht willkommen wird jedem Lehrer auch der Abschnitt sein, welcher die Überschrift trägt: „In welchem Zusammenhange steht das Drama mit dem Leben des Dichters?“[95]) — Wir gehen nunmehr zu einer Besprechung einzelner Erscheinungen über.

In 2. Auflage wurde ausgegeben *Der Nibelungen Not, in metrischer Übersetzung nebst Erzählung der älteren Nibelungensage* von G. Kamp[96]). Die Sprache der Übertragung ist markig und dabei doch nicht steif. Die Beifügung der älteren Sage und des Inhalts der vom Bearbeiter ausgelassenen Stücke des Liedes ist dankenswert. In einer Beziehung können wir dem Herausgeber nicht beistimmen, nämlich wenn er im Vorwort (S. V) meint, dafs die OIII in die Nibelungendichtung eingeführt werden müfste. Diese Stufe erscheint uns dazu noch nicht geeignet; wir würden die Behandlung des Liedes frühestens nach UII verlegen.

Nicht eine Übersetzung, sondern eine vollständige Umdichtung der Gudrun liegt vor von Leonhard Schmidt[97]). „Die vorliegende Bearbeitung des Liedes geht einen Schritt weiter als die früheren, insofern der Verf. eine freiere Umdichtung des Liedes versucht hat. Bei dieser Umdichtung hat ihn der Grundsatz geleitet, einerseits an den wesentlichen Zügen der mhd. Dichtung festzuhalten, anderseits aber in Darstellung der

---

94) Berlin, Weber, 224 S. — 95) S. die sehr empfehlende Anzeige der „Iphigenie“ ZG. Jahrg. 43, 132, Heft 1 u. 2. — S. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 180 (etwas breit und gar zu sehr logisch gegliedert). S. ebendort S. 183 die Anzeige von Klaucke, Zur Erklärung deutscher Dramen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Weber 1886, 59 S. Beurteiler (Franz Kern) steht im wesentlichen auf demselben Standpunkt wie der Verf. Die Abweichungen seiner Ansichten sind nur gering. — Heft 2 (Egmont) ist günstig beurteilt BbG. S. 381. Die Anzeige hebt hervor, das Hauptverdienst des Verf. bestehe in der Widerlegung der Schillerschen Besprechung des Goetheschen Stückes. — 96) Berlin, Mayer u. Müller, 199 S. — 97) Witten-

Handlung und Charaktere dem entwickelteren Geschmacke und den gesteigerten ästhetischen Anforderungen unserer Zeit gerecht zu werden." Eines heben wir besonders hervor: die frühere Geschichte des Geschlechts wird nicht besonders vorausgeschickt, sondern als Erzählungen Hildburgs und Gudruns in ihrer Gefangenschaft eingeschoben. Das ist ein glücklicher, der Dichtung Einheitlickeit verleihender Gedanke. Die wohlklingenden Verse des feinsinnigen Verf. sind sehr geeignet, das Interesse für die schöne Dichtung besonders in der Jugend zu wecken und zu beleben.

Neu erschienen sind vor kurzem H. v. Kleist, „Prinz Friedrich von Homburg" und desselben Dichters „Hermannsschlacht" für Schule und Haus erklärt von L. Zürn[98]). Es ist gewifs als ein glücklicher Gedanke zu bezeichnen, der Jugend die von so edler Vaterlandsliebe durchwehten Stücke H. v. Kleists zugänglich zu machen. Für die Schullektüre im engeren Sinne kann und will der Herausgeber diese Dichtungen nicht bestimmt haben (auch Leuchtenberger zweifelt in seiner Anzeige der „Hermannsschlacht" in der Ausgabe von Zürn ZG. 1889 S. 139 f., ob das Stück in den Kanon derselben aufgenommen werden dürfe). Die Schule hat ja mit anderem Lehrstoff mehr als genug zu thun. Für die Schülerbibliotheken höh. Lehranstalten jedoch empfehlen sich diese beiden Bändchen sehr. Vorzugsweise wird wohl der geschichtliche Unterricht dazu Gelegenheit geben auf dieselben hinzuweisen, dann aber eignen sich Inhaltsangaben dieser Dichtungen auch zu Vorträgen in den deutschen Stunden. — Die Bearbeitung Zürns ist sehr eingehend; vielleicht bietet sie etwas zu viel, namentlich das den Prinzen von Homburg enthaltende Heft. Bei aller Anerkennung, meint ein Beurteiler, Z. sei in den sprachlichen Erklärungen etwas zu ängstlich[99]). — Hierher gehört die Erwähnung eines Vortrages von Wetz, *Zur Psychologie H. v. Kleists* (S. 20. Jahresheft des Vereins der Schweizer Gymnasiallehrer S. 34), gehalten auf der Züricher Philologen-Versammlung 1887. Nach Kleists Ansicht vernichtet Reflexion die Grazie; im Augenblick der Entscheidung müsse man sich dem Gefühl hingeben. Der Aufsatz ist ein interessanter Beitrag zum Verständnis unseres Dichters. — R. Kade, *Heinrich von Kleist und seine Sprache* (Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 193 ff.) weist auf die grofsen Schönheiten der Sprache dieses Dichters hin.

Einen sehr brauchbaren Beitrag zur Erklärung Schillers bietet E. Philippi, *Schillers lyrische Gedankendichtung in ihrem ideellen Zusammenhang*[100]). Verf. geht von dem richtigen Grundsatz aus, dafs man

---

berg, Herrosé. — 98) Das erstere Leipzig, Siegismund u. Volkening, 167 S. Das zweite Leipzig, Wartig, 172 S. — 99) BbG. S. 194. — 100) Augsburg Votsch, 122 S. Wir fügen hier die Erwähnung eines Aufsatzes von J. Brocl an: Die Grundgedanken der Romanzen (Balladen) Schillers. Nach seinen eigene philosophisch-ästhetischen Abhandlungen erläutert. Zeitschr. f. d. deutsche Unterricht S. 247 ff. Derselbe wird dem Lehrer des Deutschen in III ga

philosophische Dichtungen im ganzen erfassen müsse; er meint, dass man durch Zergliederung und Zerpflückung eines Gedichts Zeile für Zeile den Blütenstaub der Poesie abstreife und im besten Falle das halbe Verständnis auf Kosten der ästhetischen Befriedigung fördere. Seine Erklärungen einer ganzen Anzahl schwierigerer Schillerscher Ideeen-Dichtungen, beginnend mit einer kurzen Darstellung der inneren Entwicklung des Dichters, sind wohl geeignet, das von ihm erstrebte Ziel erreichen zu helfen. Wichtig ist, dafs auch auf Ähnlichkeit und Zusammenhang des Inhalts einzelner Gedichte untereinander Rücksicht genommen wird. Übrigens weist Verf., wo es förderlich scheint, auch auf Schönheiten der Form hin, z. B. bei Betrachtung des „Spaziergang". Das Buch ist dem Lehrer des Deutschen auf den oberen Klassen sehr zu empfehlen. Ebenfalls der Erklärung Schillerscher Gedichte soll dienen *Schillers Weltanschauung und die Bibel; Erläuterungen über „Kassandra" und „Das Ideal und das Leben"* von J. Goldschmidt[101]. Verf. will, ausgehend von Schillers Worten: „In einem gewissen Sinne ist es unwiderleglich wahr, dafs wir der mosaischen Religion einen grofsen Teil der Aufklärung verdanken, deren wir uns heutigen Tages erfreuen", den Nachweis führen, dafs, wie überhaupt bei Schiller, so namentlich in den hier erläuterten Gedichten sich Anklänge an Alttestamentliches finden. Diesen Nachweis erachten wir für nicht geglückt. Verf. legt in so manches Wort des Dichters Dinge hinein, die ihm passend scheinen. Im einzelnen bringt er manches ganz Brauchbare bei; im ganzen haben wir seine Ausführungen nicht recht klar finden können. Der zwischen den beiden erklärten Gedichten inhaltlich bestehende Gegensatz ist ganz einleuchtend.

Einen sehr bedeutenden Beitrag zur Erklärung Schillers bietet das soeben erschienene Buch *Schillers Dramen, Beiträge zu ihrem Verständnis* von L. Bellermann[102]. Der Band umfafst die vier ersten Stücke des Dichters. Verf. will nicht die Entstehung seiner Werke oder ihre Stellung in der deutschen und in der Weltlitteratur, nicht zeitgeschichtliche oder biographische Beziehungen, Anregungen, die der Dichter aus den litterarischen, staatlichen und gesellschaftlichen Zuständen seiner Zeit erhielt, oder Wirkungen, die von ihm auf jene Gebiete ausgingen, sondern lediglich seine Dramen selbst besprechen. Nach einer Einleitung, welche von dem Begriff des Dramas, von dem Tragischen und von der dramatischen Einheit handelt (hervorheben möchten wir hier nur, dafs der Verf. in dem mittleren Abschnitt sich namentlich auch über die Schuldfrage[103] ausführlich äufsert), folgen die Besprechungen selbst,

---

Dienste leisten. — 101) Berlin, Rosenbaum und Hart, 27 S. — 102) Erster Teil. Berlin, Weidmann, 328 S. — Die Anzeige ZG., Jahrgang 43, S. 129 erklärt, Verf. habe zum Verständnis der Schillerschen Jugenddramen aufserordentlich viel beigetragen. — 103) Bettingen, Programm. Krefeld, scheint (S. Anm. 741) in der Abhandlung „das Wesen des Tragischen" auf die Schuld zu wenig Gewicht zu legen, wenn er erklärt, in der Tragödie wirke nicht Schuld,

welche sich in die Abschnitte: Gang der Handlung, Einheit der Handlung, Verknüpfung der Handlung, Charakterzeichnung, gliedern, denen, wo dies nötig ist (wie bei den Räubern, Fiesko und Don Karlos) ein Abschnitt beigefügt ist: Vergleich der Bearbeitungen. Den Schlufs macht überall die Besprechung einzelner Stellen. — Die geistvollen Ausführungen zeugen von hingebender Liebe und Versenkung in den Gegenstand. Sie zu lesen ist ein ästhetischer Genufs.

Von den philosophischen Abhandlungen pflegt, wenn auch nicht ohne Widerspruch von mancher Seite *Über naive und sentimentalische Dichtung* in den Kreis der Schullektüre gezogen zu werden. Ein Hilfsmittel dazu für den Lehrer bietet ein Aufsatz von Hähnel *Zur Lektüre der Schillerschen Abhandlung „Ueber naive und sentimentalische Dichtung"* [104]), in welchem eine Zusammenstellung der wichtigsten darin enthaltenen Begriffe in tabellarischer Form gegeben ist. Wir schliefsen hier eine soeben erschienene Schrift an: *Goethes Lyrik, ausgewählt und erklärt für die oberen Klassen höherer Lehranstalten* von F. Kern [105]). Nach zeitlicher Reihenfolge geordnet, enthält die erste Abteilung des Heftes 71 lyrische Gedichte Goethes, lauter solche, welche in I gelesen zu werden pflegen. Dann folgen Anmerkungen zu denselben, die sich auf Allgemeines, aber auch auf Einzelheiten sachlicher und sprachlicher Art beziehen. Bei aller Knappheit bieten diese Anmerkungen überall genug. Die Behandlung ist ganz besonders auch in dem Sinne von Interesse, als sie in alle diese „Bruchstücke eigener Konfession" einen klar erkennbaren Zusammenhang bringt. In allem zeigt sich der um die Erklärung Goethescher Dichtung verdiente Meister.

Goethes Iphigenie von Kuno Fischer [106]) enthält ziemlich vieles, entsprechend der ganz allgemeinen Fassung des Themas. Verf. wirft in interessanter Weise Streiflichter auf die Entstehung der Iphigenie, den religiösen Charakter der Heldin, die Schuld des Tantalus, die Entführung des Orest, woran sich ein Abschnitt über das stellvertretende Leiden schliefst, in welchem nach seiner Auffassung der recht eigentlich christliche Charakter der Iphigenie zu sehen ist (die ganz reine und unschuldige Heldin nimmt das Leiden des ganzen Hauses und Geschlechts auf sich, daher ist sie zur Entsühnung berufen); ein weiterer Abschnitt vergleicht die in Weimar entstandene Dichtung mit der in Italien umgestalteten. Den Schlufs bildet eine kurze Betrachtung darüber, dafs die „Grenzen der Menschheit" und „Das Göttliche" aus eben der Gesinnung heraus entstanden sind, die in der „Iphigenie" herrscht. — Hier sei noch angefügt A. Matthias, *Die Heilung des Orest in Goethes Iphigenie* [107]) und F. Hoefer, *Der Bau des Goetheschen Torquato Tasso* (Abhandl

---

sondern furchtbares Unglück. — 104) Gm. S. 474. — 105) Berlin 188[illegible] Nicolai, 128 S. — 106) Festvortrag, gehalten in Weimar den 26. Mai 1888 be der dritten General-Versammlung der Goethe-Gesellschaft, 2. Aufl., Heidelberg Winter. 60 S. (Goethe-Schriften 1). — 107) ZG. 375 urteilt: frisch und mi

im Jahresbericht des Gymnasiums zu Seehausen i. A.). Verf. des zuletzt genannten Aufsatzes entwickelt, davon ausgehend, dafs bei der Besprechung in der Schule vor allem die Handlung eines Stückes in Betracht zu ziehen sei) hinsichtlich des Aufbaues der Goetheschen Dichtung eine von Freytag abweichende Ansicht. Nach seiner Auffassung ist hier die absteigende Handlung unverhältnismäfsig lang (vergl. die Darlegungen S. 17). – Semler, *Die Weltanschauung der Iphigenie*, Zeitschr. f. d. deutsch. Unterricht S. 404 ff.

Ferner liegen aus dem Berichtsjahr vor: *Vorträge für die gebildete Welt*, herausg. von P. Hagemann, Heft 1: Schillers „Braut von Messina" Heft 2: Goethes „Iphigenie auf Tauris", Heft 3: Lessings „Emilia Galotti", alle 3 von A. Hagemann[108]). Die aus gründlichem Studium der genannten Dichtungen hervorgegangenen feinsinnigen Besprechungen sind ein gutes Hilfsmittel für den mit ihrer Erklärung betrauten Lehrer und eine anregende Lektüre für jeden Gebildeten.

Dem genaueren Verständnis Lessings dient auch L. Volckmann, *Zu den Quellen der Emilia Galotti*[109]). Verf. legt in interessanter Darstellung das Verhältnis Lessings zu seinen Quellen klar; er zeigt, in welchen Zügen der Dichter die altrömische Erzählung von der Virginia und seine Vorgänger in der Bearbeitung des Stoffes, Montiano und Campistron, endlich die Geschichte vom Grafen Essex benutzt hat, wie namentlich Montianos Darstellung für unseren Dichter massgebend gewesen ist.

Von Gedichtsammlungen, die zur Ergänzung eines nur oder vorwiegend prosaische Stücke enthaltenden Lesebuches dienen sollen, liegt in neuer Ausgabe vor: M. W. Götzinger, *Dichtersaal; Auserlesene deutsche Gedichte für die Jugend*[110]). Der in dem Buche gebotene Vorrat von Gedichten ist reichhaltig und gut ausgewählt; die Ordnung richtet sich nach der Zeitfolge der Dichter. Zwei Bücher bringen erzählende Dichter und lyrische Dichter. Zu jedem ist für diese neue Auflage eine Nachlese hinzugefügt; den Schlufs bildet ein Anhang: *Deutsche Volkslieder*. Das Werk entspricht in der Anlage im wesentlichen der Echtermeyerschen Sammlung. Eine andere uns nicht zu Gesicht gekommene Sammlung: K. Zettel, *Deklamationsstücke für deutsche Mittelschulen*[111]) fanden wir mehrfach günstig beurteilt[112]). Ebenso findet Beifall W. Walleser, *Poetisches Schatzkästlein für die Jugend*[113]). Unter dem Titel *Deutsch-*

---

feinem Verständnis für Goethe geschrieben. — 108) Spandau-Berlin, Heft 1 u. 2 in 3., Heft 3 in 2. Aufl. — 109) Festschrift zur 50jährigen Gedenkfeier des Realgymnasiums in Düsseldorf S. 325 ff. (Druck von L. Voss u. Comp.). — 110) 8. Aufl. v. E. Götzinger, Aarau 1889, Sauerländer 689 S. — 111) 2 Teile 539 u. 607 S. München, Lindauer 1887. — 112) BbG. S. 49 sagen, die Sammlung sei reichhaltig und sittlich völlig unanstöfsig. — BbR. S. 14 (für Schul- und Privatgebrauch sehr empfohlen). — ZöG. S. 573. — 113) 3. Aufl. Mannheim, Bensheimer 320 S. — Vergl. CO. S. 152 (enthält Dichtungen, die bleibendes Eigentum sein sollen; ist in allen Klassen neben dem Lesebuche zu benutzen).

land ist mein Vaterland hat G. Lang eine Sammlung vaterländischer Gedichte herausgegeben, die wir empfohlen fanden [114]).

Nicht so ganz unberechtigt ist wohl die von W. Hallada erhobene und eingehender begründete Klage [115]), dafs die Texte der Gedichte in unseren deutschen Lesebüchern und Gedichtsammlungen oft Verschiedenheiten zeigen. Da ist eine besondere Sorgfalt der Herausgeber, namentlich ein Zurückgehen auf die Quellen recht zu empfehlen.

Von den zur weiteren Verbreitung bestimmten Abdrücken klassischer Dichtungen, die ja ganz besonders auch der Schule zu gute kommen, ist *Die Bibliothek der Gesamtlitteratur des In- und Auslandes* [116]) zu nennen, von welcher uns die Nummern 5 (Schillers „Wilhelm Tell") und 240 (Goethes „Die Mitschuldigen") zugegangen sind. Ausstattung und Druck sind gut, der Preis ist sehr niedrig. Jedes Heft enthält auch ein Bildnis des Dichters. Ein kleineres Format als diese haben Meyers *Volksbücher*, die allerdings auch billiger sind (eine Lieferung kostet nur 10 Pf.). Die ziemlich viel benutzte Sammlung wird mit Recht empfohlen [117]). Dafs auch das Ausland für die Erscheinungen unserer Litteratur Interesse zeigt, ist gelegentlich schon erwähnt worden. Wir führen hier zum Beweise dafür noch an, dafs *JE.* 92 eine Ausgabe von *German Authors for schools* empfohlen ist, dafs ferner in den Verzeichnissen neuerer Erscheinungen *German epic tales*, herausgegeben von Neuhaus genannt werden (enthaltend 1. Die Nibelungen, Auszug nach Vilmar, 2. Walther und Hildegunde von Albert Richter), dafs ebenda Heys *Fabeln für Kinder* mit den Abbildungen von Speckter u. a. deutsche Werke erwähnt werden.

Die Frage, ob es ratsam wäre, das Mittelhochdeutsche, die mittelhochdeutsche Lektüre, welche durch die neuen Lehrpläne in Preufsen wie durch die Instruktionen in Österreich abgeschafft ist, wieder einzuführen, wird von Lichtenheld gegen Seemüller entschieden bejaht [118]), Der letztere meint, die Ähnlichkeit des Mhd. und Nhd. erschwere die Aneignung; der Schüler komme nicht zur Erfassung der inneren Sprachform. Lichtenheld macht dagegen geltend, der Unterschied zwischen dem Unterricht im Mhd. und dem in den alten Sprachen sei ein gradueller. Die Syntax schwinde im Mhd. sehr zusammen. Es komme nur auf das Verständnis des Gelesenen an, nicht etwa auf Darstellungen in mhd. Sprache. Gegen Seemüller, welcher fürchtet, dafs die fortwährende Angleichung des Mhd. und Nhd. die Sprachvorstellungen des Nhd. und zwar vorwiegend auf dem Gebiet der syntaktisch zusammenhängenden Rede störe, meint Lichtenheld, es komme vorwiegend auf den Inhalt an; Belebung und Gestaltung der Stilempfindung, wie S. anzunehmen scheine, sei garnicht Endziel des Gymnasiums. Unsere

114) ZhU. S. 295. — 115) Msch. S. 321 ff. — 116) 25-Pfennig Ausgabe. Halle a. S., Hendel. — 117) ZhU. 143. — ZR. 307. — Nach dem Urteil

Schüler können es nach Lichtenheld gut erreichen, dafs sie den mhd. Text wie die alten Schriftsteller lesen. Auszüge könnten nie die Originale ersetzen, daher empfehle sich selbst der einjährige Betrieb des Mhd. Die Schule mache uns leider viel zu wenig mit unserer eigenen Vorzeit bekannt, auch deshalb empfehle sich die Beschäftigung mit dem Mhd.; die Sphäre der alten Klassiker sei zwar eine höhere, aber auch das Mhd. sei nicht armselig. Fraglich sei es schliesslich, ob die dem Mhd. entzogene Zeit nun eine bessere Verwendung finde. Unter Bezugnahme auf R. Hildebrand und unter Hinweis auf den wertvollen Inhalt tritt auch Smolle begeistert für das Mhd. ein in dem Vortrage: *Das Mhd. als Unterrichtsgegenstand am Gymnasium*[119]). Der Verein Mittelschule in Wien erklärte sich mit seinen Ausführungen einverstanden und hält die Wiedereinführung des Mhd. für wünschenswert. Ähnlich spricht sich E. Tomanek in einem Aufsatz *Zur Frage über die Wiedereinführung und Methodik des mhd. Unterrichts* aus[120]). Nachdem er der Wiedereinführung aufs entschiedenste das Wort geredet hat, empfiehlt er folgende Methode: Vor Beginn solle man eine kurze grammatische Einleitung geben (das Wichtigste aus dem Vokalismus, dem Konsonantismus, über Silbenquantität und Verteilung des Tones), dann solle die Lektüre damit beginnen, dafs man die Schüler auf die Korrektheit des Lesens nach den zu beachtenden Gesetzen aufmerksam macht und dann gleich den Text erklärt; bei der Erklärung sei alles das zu beachten, was die „Instruktionen" für den grammatischen Unterricht empfehlen, jedoch mit Heranziehung älterer Formen, auch der Dialekte; im grammatischen Unterricht sei die methodische der systematischen Abfolge vorzuziehen; bei Behandlung des Lernstoffes sei womöglich vom Nhd. auszugehen. Den Schlufs der Besprechung habe die Übersetzung der Stelle zu bilden. Eine fernere Kundgebung zu Gunsten des Mhd. ist der Aufsatz von A. Brenner, *Zum mhd. Unterricht*[121]). Verf verteidigt diesen Unterricht, indem er sich auf R. Hildebrand und A. Lichtenheld beruft und zugleich geltend macht, die mhd. Lektüre, wie z. B. die des Freidank) sei zugleich für die Aufsätze gut verwertbar. Auch Prosch spricht sich in dem Aufsatz: *Soll am Obergymnasium Mittelhochdeutsch oder Sprachpsychologie getrieben werden?*[122]) entschieden für das Mhd. aus; die mhd. Lektüre stehe ihm höher als die Betrachtung der Sprachthätigkeit. Wenn auch, wie wir sehen, die Stimmmung für das Mhd. mehrfach Ausdruck gewonnen hat (auch in Preufsen ist sie vielfach vorhanden), so zweifeln wir doch, ob diese Wünsche, die wir nur teilen können, in Erfüllung gehen werden. Zeit für das Mhd. zu gewinnen, ist jetzt angesichts der mancherlei an das Gymnasium mit mehr oder weniger Recht gestellten Anforderungen auf anderen Gebieten sehr schwierig und so werden denn wohl die diesem Unterrichtsgegenstand dienenden Hilfs-

---

ZöG ist der Text nicht immer verläfslich. — 118) ZöG. S. 1 ff. — 119) Msch. S. 261. — 120) ZR. S. 321 ff. — 121) BbG. 177. — 122) ZöG. 365 ff. —

mittel nur einen kleinen Kreis von Anhängern finden, so *Das mhd. Lesebuch für österreichische Lehranstalten* von Prosch und Wiedenhofer[123]).

Einen Ersatz für die mhd. Lektüre will bieten: Conrads, *Altdeutsches Lesebuch in neudeutschen Übersetzungen*[124]). Das Buch enthält eine reiche Auswahl von Lesestoff, gute Übertragungen nhd. und mhd. Abschnitte und ist wohl geeignet, den vom Verf. angestrebten Zweck erreichen zu helfen. Ein für die Hand des Schülers passendes Buch scheint es uns jedoch bei seinem bedeutenden Umfange weniger zu sein. Der Berichterstatter machte in seinen *Proben altdeutscher Dichtung im Original und in Übertragungen* bald nach Erscheinen der neuen preufs. Lehrpläne (1882) den Versuch, ein solches zu liefern. Er legt Gewicht auch auf den ursprünglichen Wortlaut seiner Proben, weil er meint, dafs auch der Klang der früheren Sprache dem Schüler zu veranschaulichen ist[125]). Nach welchen Grundsätzen übrigens eine Auswahl aus unseren ältesten deutschen Dichtungen zu treffen sei, setzt W. Schulze auseinander *(Zum Unterricht in der altdeutschen Litteratur. Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr.* S. 409 ff.). Nicht auf die Form, sondern auf den Inhalt komme es dabei an; derselbe müsse das echt Vaterländische veranschaulichen. Hier fügen wir noch passend an: Gering, *Glossar zu den Liedern der Edda*[126]). — B. Sijmons, *Die Lieder der Edda*[127]). — Poestion, *Einleitung in das Studium des Altnordischen*, Band 2, *Lesebuch mit Glossar*[128]). — Berger, *Orendel, ein deutsches Spielmannsgedicht, mit Einleitung und Anmerkungen*[129]).

Die Wichtigkeit und die Bedeutung einer gründlichen Übung im Vortrag von Gedichten auf allen Klassenstufen hat mit grofser Wärme und Begeisterung W. Parow in seiner bekannten Schrift, *Der Vortrag von Gedichten* hervorgehoben, die auch neuerdings wieder verdiente Anerkennung gefunden hat[130]). In ähnlicher Weise wie Parow tritt

---

123) ZR. 609: die Auswahl ist im ganzen glücklich; die Fufsnoten sähe der Beurteiler lieber am Ende. — 124) Leipzig, Baedeker 1889, 296 S. — 125) Gegen den Vorwurf Conrads, als sei seine Auswahl eilfertig zusammengestellt, mufs er sich verwahren; er glaubt einigermafsen das Bedürfnis zu befriedigen und hat, ganz abgesehen von mancher zustimmenden Beurteilung von Fachgenossen, selbst die Erfahrung gemacht, dafs das Heft imstande ist, dem Schüler eine Vorstellung von der früheren deutschen Litteratur beizubringen. Auf eine tiefe Einführung ist es nicht berechnet. — 126) Bibliothek der ältesten deutschen Litteraturdenkmäler. 8 Bände. Paderborn 1887, Schöningh 200 S. — Vergl. ZöG. 57 f.: Zweck ist, die Hildebrandsche Ausgabe der Edda zu ergänzen; die neuesten Erscheinungen sind sorgfältig benutzt. Wertvoll sind die Verweise auf Aufsätze in Zeitschriften. Für Anfänger ist das Buch jedoch nicht, da schwierigere Stellen zu wenig erklärt werden. — 127) Halle. Waisenhaus. Erste Hälfte: Götterlieder (nach CO. S. 349 allen Germanisten bestens zu empfehlen). — 128) Hagen in W., Risel u. Comp. 391 S. (empfohlen CO. 152). — 129) Bonn, Weber, 192 S. (nach ZöG. 753 nicht sehr dankenswert, weil Verf. sprachlich und metrisch der Sache nicht recht gewachsen ist).

G. Humperdinck in seiner früher ebenfalls bereits erwähnten Schrift *Über den Vortrag epischer und lyrischer Dichtungen*[131]) für die Sache ein. Wir meinen, dafs man heutzutage weit weniger als früher unseren höheren Schulen den Vorwurf machen darf, dafs sie den Vortrag von Gedichten vernachlässigen. Allzuviel Zeit ist ja dazu nicht übrig. Hermann warnt sogar davor[132]), die Deklamation in der von ihren Verteidigern gewünschten Weise in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Wir fürchten nicht, dafs dies auf Kosten andrer Seiten des deutschen Unterrichts geschehen wird.

Hiermit steht eine andere Frage in ziemlich enger Verbindung, nämlich, ob es sich empfiehlt, von Schülern auch Dramatisches zur Darstellung bringen zu lassen. Warm befürwortet A. Treuding solche Aufführungen in dem lesenswerten Aufsatz: *Über Wert und Bedeutung dramatischer Schüleraufführungen*[133]). Er sieht darin ein „Bindemittel fröhlichen Beisammenseins, einen Quell sittlich reinen Genusses und einen Hebel des guten Geschmacks und der deklamatorischen Kunst.“ Wir stimmen dem Verf. ganz bei und möchten Aufführungen von Schülern wie er das Wort reden, nur mit der Einschränkung, dafs dieselben ohne besondere für die Rollen erforderlichen Gewandungen, lediglich als Deklamation erfolgen. Dann bleiben sie, und das halten wir für wichtig, im Rahmen der Schule. Am meisten geeignet erscheinen uns zu diesem Zwecke einzelne Auftritte aus solchen Stücken, die in den Kreis der Schullektüre hineingehören; werden solche gewählt, dann ist das Verständnis von vornherein schon besser angebahnt, und dem Schüler wird keine sonderliche Mühe verursacht. Man wird indes auch über diesen Kreis hinausgehen können. Ganz besonders geeignet zu Schüleraufführungen erscheinen uns u. a. die *Preufsischen Festspiele* für Schulen von H. Meyer[134]). Das H. Bellermann gewidmete Werkchen enthält drei vaterländische Werke: 1. Rofsbach, 2. die Lützower, 3. Weihnachten vor Paris. Dieselben atmen warme Vaterlandsliebe und zeigen eine gefällige Sprache. Sie sind, wie wir hören, schon vielfach zu Schüleraufführungen benutzt worden. Die auftretenden Personen, deren Zahl nicht allzu grofs ist, sind auch ohne besondere den Rollen angepafste Gewandungen gut kenntlich und verständlich.

Die wichtigsten Gesetze der Metrik und Poetik werden nicht für sich sondern nur im Anschlufs an die Lektion behandelt. Wenn Fofs[135]) darüber klagt, dafs den Schülern oft die Grnndbegriffe fehlen, so ist diese Erfahrung wohl nicht so allgemein gemacht, und wenn er auf die Notwendigkeit eines gründlicheren Betriebes der Metrik hinweist, so kann

— 130) KW. 266 (dem Beurteiler erscheint es nur fraglich, ob sich das Sprechen im Chor auch für die oberen Klassen empfehle). — 131) Köln, Du Mont-Schauberg 1887 (als verdienstliches Werkchen empfohlen BbR. 53. — 132) PA. 159 „Zum deutschen Unterricht“ — 133) Abhandlung zum Jahresbericht des Johanneums zu Lüneburg. — Vergl. die Anzeige Gm. 701. —

damit natürlich nicht gemeint sein, dafs man diesem Gegenstand eine besondere Stelle im Lehrplan anweisen solle. Die Belehrung wird aber immer nur eine gelegentliche sein können, so wie dies z. B. im Hanauer Lehrplan (man vergl. die II. betreffenden Ausführungen S. 33 f.) praktisch veranschaulicht ist.

An mehr oder minder umfangreichen Hilfsbüchern, welche dem Lehrer und auch dem Schüler zum Privatgebrauch dienen können, ist kein Mangel. Unter den gröfseren wissenschaftlichen Arbeiten steht gegenwärtig H. Baumgart, *Handbuch der Poetik*[136]) im Mittelpunkt des Interesses. Eine sehr eingehende Besprechung des uns nicht zugegangenen Werkes[137]) kommt nach einer gründlichen Analyse zu dem Ergebnis, dafs die Poetik keine von B.'s Ausführungen unverändert aufnehmen könne. Dabei wird das Eigenartige der Darstellung durchaus anerkannt. B. wandelt mit Bewufstsein einen neuen Weg; er schreibt der aristotelischen Poetik ein selbständiges ästhetisches System zu. Er geht davon aus, dafs Gegenstand aller Kunst *πάθος* — Empfindung, *ἦθος* — Seelenzustand, *πρᾶξις* — innere Handlung sei. Alle diese Dinge können nur andeutungsweise nachgeahmt werden (in der Malerei durch Körper, in der Poesie durch äufsere Handlung). Aus der Verschiedenheit der Mittel folge, dafs die Poesie direkt Handlungen nachahmen könne, Empfindungen und Seelenzustände durch Hantierungen, die Malerei direkt Empfindungen und Seelenzustände (nicht Körper), indirekt Handlungen. Lessings Gesetz gelte also nur für die Mittel, es sei rein technisch.

So viel wird auch aus dieser kurzen Darlegung der ersten Grundsätze, welche wir an die Besprechung ZöG. 615 ff. anlehnen, klar sein, dafs der Verf. eben seine eigenen ganz besonderen Wege bei dem Aufbau seiner Theorie geht.

Bevor wir zu den mehr für die Hand des Schülers geeigneten Hilfsmitteln aus neuerer Zeit übergehen, erwähnen wir eine sehr bemerkenswerte Erscheinung auf diesem Gebiet: Chr. W. Berghoeffer, *Martin Opitz, Buch von der deutschen Poeterei*[138]). Die gründliche litterarhistorische Forschung, welche wir lediglich um des Gegenstandes willen

---

134) Berlin, Springer 1889, 112 S. — 135) CO. 265. — 136) Eine kritisch-historische Darstellung der Theorie der Dichtkunst. Stuttgart 1887. Cotta, XII und 735 S. — 137) ZöG. 615 ff. — Gm. 229 urteilt; „ein Werk, mit welchem die Wissenschaft und die Schule in Zukunft zu rechnen haben wird: die meisten Dichtungsarten werden, auch von den Grundgesetzen abgesehen, unter ganz neuen Gesichtspunkten behandelt". — Msch. (S. 213) fafst ihr Urteil so zusammen: Keines der gröfseren Handbücher kommt dem Bedürfnis des Unterrichts so entgegen, wie dieses. — Zeitschr. für den deutschen Unterricht, Jahrgang III, 1889, S. 89. (Beurteiler, O. Lyon, meint, Verf. hätte seine an sich richtigen und treffenden Gedanken nicht in die aristotelischen Formeln hineinzwängen sollen. Diese philosophische Betrachtung der Poetik müsse der historischen weichen, wie das auf dem Gebiete der Sprachforschung nach dem Vorgehen J. Grimms geschehen sei. Erst dann könne die gesamte Dichtung in ihren so mannigfaltigen Erscheinungen zu vollem Recht und völlige

an dieser Stelle nennen, bietet nach einer Einleitung eine Berichtigung und Ergänzung der bisherigen Quellenforschung, sodann einen Abschnitt über die humanistischen Poetiken, einen weiteren über die ältesten modernen Poetiken, und schliefslich Parallelstellen nach Mafsgabe der Opitz'schen Poetik. Wer sich über den Inhalt und namentlich über den Zusammenhang der Opitz'schen Schrift mit anderen ähnlichen, und über ihre Stellung in unserer Litteraturgeschichte gründlich unterrichten will, dem sei diese Schrift bestens empfohlen.

Von Schriften über Poetik und Metrik haben uns, abgesehen von einem später noch zu erwähnenden Buche von Heinrichs, welches in einem Abschnitte eine Unterweisung darüber bringt, noch vorgelegen: J. Methner, *Poesie und Prosa, ihre Arten und Formen*[139]). Dies Buch ist eine Zusammenfassung der wissenschaftlichen Beigaben zum Jahresbericht des königl. Gymnasiums zu Gnesen vom Jahre 1883, 1884, 1886 und 1887, deren drei erstere wir *Jb.* I, 105 bereits erwähnt haben. Das Buch geht in seinem ersten Teile über die Grenzen hinaus, welche sonst in der Regel einer Poetik gesetzt zu sein pflegen. Der 2. die Prosa und ihre Arten umfassende Teil ist zugleich als eine Art Rhetorik anzusehen. F. Beck, *Lehrbuch der Poetik für höhere Schulen wie auch zum Privatgebrauch*[140]). Dieses Buch des im Berichtsjahr (30. August) verstorbenen Verf. ist namentlich in Süddeutschland und Österreich vielfach verbreitet. Auf das Metrische wird unseres Erachtens (S. 67 ff.) etwas über das Bedürfnis hinaus eingegangen; die Abschnitte über die einzelnen Dichtungsgattungen könnten dagegen etwas eingehender sein (man vergl. S. 49 ff. III. dramatische Poesie). Im allgemeinen verdient jedoch das Buch die Anerkennung welche es gefunden hat. Einige früher bereits erwähnte Bücher fanden wir neuerdings wieder genannt bezw. beurteilt[141]). Von wissenschaftlicher Bedeutung ist W. Wilmanns, *Beiträge zur Geschichte der älteren deutschen Litteratur und Sprache*[142]).

- -

Die Schule sorgt in den Schülerbibliotheken auch für eine mit Belehrung verbundene Unterhaltung der Zöglinge. Von jeher hat man besondere Sorgfalt auf die Auswahl der in dieselben einzustellenden Bücher verwendet. Ellendts bekannter mustergiltiger Katalog ist hierfür ein deutlicher Beweis. Die wichtigsten Gesichtspunkte, welche bei der Auswahl mafs-

---

Würdigung komme). — 138) Frankfurt a. M., Knauer, 169 S. — 139) Halle a. S. Waisenhaus 1889, 338 S. — 140) 6. Aufl. München, Merhoff 1889, 148 S. — 141) Sommer, Grundzüge der Poetik, 3. Auflage, Paderborn, Schöningh (Gm. 164: gut angelegt und im ganzen brauchbar. ZöG. 621: gut methodisch und mit genügender Kenntnis verfafst). — Leimbach, Kleine Poetik für Schule und Haus, 2. Aufl. von Kleinpauls Poetik, Bremen, Heinsius, 144 S. — (ZöG. 623: in der Schule nicht gut verwendbar. Stilistisch ist einzelnes zu ändern). — 142) Bonn, Weber, 194 S., enthaltend Untersuchungen zur mhd. Metrik nach CO. 679 der Kenntnisnahme der Germanisten sehr empfohlen. —

gebend sein müssen, behandelt ein längerer Aufsatz *Über Jugendschriften* [143]). Es fehle, so heifst es dort, noch an einer klaren und erschöpfenden Verständigung über die pädagogischen Grundsätze; es seien bisher nur Allgemeinheiten ausgesprochen (so kürzlich von Dietrich Theden, Hamburg bei Berendsohn 1883); die Bücher sollten dem Inhalt nach reich an bildenden Elementen sein, sie sollten nur Wahres und Richtiges lehren, sittlich rein sein und einer bestimmten Altersstufe entsprechen, in der Form klar und sprachlich korrekt, mit richtigen und malerischen Bildern; die Bücher sollten gute Ausstattung haben: dies sind die Forderungen des Anhaltischen Lehrervereins. Manche Schrift selbst berühmter Jugendschriftsteller giebt in moralischer Beziehung in der That zu Bedenken Anlafs, so die bekannten Bücher von Ch. von Schmid, worauf Kaselitz bereits 1868 hingewiesen habe. Dies wird an Beispielen gezeigt. Auch bei Joh. Spyri sei einzelnes nicht unbedenklich. — Ein auf denselben Gegenstand bezüglicher Aufsatz [144]) *Die Lesewut der Kinder* weist mit Recht darauf hin, dafs die Jugend Arbeit und Spiel verlange; man solle ihr beides in entsprechender Weise bieten und sie vor jeder schlechten Lektüre bewahren. Es ist in der That als unsittlich zu verwerfen, wenn in dem bekannten Struwelpeter Tadelnswertes mit Spafs behandelt wird [145]. Ähnliche Gesichtspunkte wie in den genannten Abhandlungen werden auch sonst aufgestellt [146]: Die Lektüre müsse veredeln, belehren und ergötzen, doch nicht zu einseitig im Inhalt sein. Die Schriften müfsten recht anziehend sein.

Von empfehlenswerten Jugendschriften für die Mittelstufe nennen wir die im Berichtsjahr erschienenen und bei uns eingegangenen Bändchen der deutschen Jugendbibliothek, begründet von Ferd. Schmidt, fortgeführt von J. Lohmeyer und F. Schmidt [147]: *Die Nibelungen, eine Heldendichtung* (9. Aufl.), *Goethes Jugend- und Jünglingszeit* (4. Aufl.), *Schiller, ein Lebensbild für Jung und Alt*, alle drei von F. Schmidt. Die hübsch ausgestatteten Bändchen bieten eine fesselnde und anregende Lektüre, die Sprache ist frisch und dem jugendlichen Geiste angemessen; jeder Teil enthält auch einige Abbildungen [148]). Für Knaben und Mädchen mittleren Alters bestimmt sind die Märchen von Ernst Moritz Arndt, ausgewählt und überarbeitet von A. Kurs [149]).

Vater Arndt spricht hier in seiner volkstümlichen und gemütvollen Weise zur deutschen Jugend, der mit der Herausgabe dieser 70 Jahre nach dem ersten Erscheinen gebotenen Auswahl ein guter Dienst erwiesen ist. Ein Vorwort von Hermann Grieben macht auf den Wert der Sammlung aufmerksam. Die in derselben enthaltenen 12 Märchen werden

---

143) MIS. S. 24 ff., 49 ff. — 144) Ebendort S. 169. — 145) Vergl. den Aufsatz: Vom Struwelpeter ebendort S. 184. — 146) ZhU. 267. — 147) Kreuznach, Voigtländer. — 148) ZhU. 383 sagt von „Goethes Jugend- und Jünglingszeit“, es sei mit warmer Begeisterung geschrieben und sehr zu empfehlen. Wir möchten daran nur die Frage knüpfen, weshalb nicht durchweg die richtige Schreibart „Goethe“ gewählt ist. — 149) Mit 3 Farbendruckbildern. Kreuznach.

einen guten Eindruck auf das jugendliche Gemüt nicht verfehlen. *Robinson Crusoe, für die Jugend bearbeitet von* G. A. Graebner[150]) bedarf wohl nicht erst einer besonderen Empfehlung zur Anschaffung für Schülerbibliotheken. Diese Bearbeitung des englischen Romans, welche die besondere Anerkennung namhafter Schulmänner gefunden hat, und augenscheinlich zu den verbreitetsten gehört, zeichnet sich überdies durch ihren äufserst mäfsigen Preis vorteilhaft aus. Sie ist eine gesunde und die Phantasie der Jugend in geeigneter Weise anregende Schrift.

Eine genauere Beschäftigung mit der Sagenwelt pflegt auch der Privatlektüre der Schüler überlassen zu werden. Man wendet sich, wie mit Genugthuung festgestellt werden darf, neuerdings auch ganz besonders der deutschen Mythologie zu. Wir führen hier von neueren Erscheinungen an: Albers, *Lebensbilder aus der deutschen Götter- und Heldengeschichte*[151]). — F. Schmidt, *Der Götterhimmel der Germanen*[152]). — A. Lange, *Götter- und Heldensagen*[153]). — G. v. Schulpe, *Germanische Göttersagen, Mythologische Gedichte gesammelt und zusammengestellt*[154]).

3. Die deutsche Litteraturgeschichte.

Während man neuerdings die Litteraturgeschichte nicht als eigentlichen Lehrgegenstand ansieht, sondern sie nur so weit wie erforderlich in Verbindung mit der Lektüre betreibt, verlangt ein Aufsatz von Führer (München): *Altes und Neues zur deutschen Lektüre und Litteraturgeschichte*[155]), dafs bei einer Durchsicht der Lehrpläne auf Litteraturgeschichte mehr Rücksicht genommen werden solle, dieselbe solle mehr zusammenhängend gelehrt werden; auch neuere Litteratur seit Goethe und Schiller solle betrieben werden. Wir glauben kaum, dafs jener erstere Wunsch des Verf. in Erfüllung gehen wird und würden das auch nicht für ein Glück halten. Man suche nur eine Erweiterung der Lektüre zu ermöglichen, damit wird dann eine Erweiterung der litterargeschichtlichen Kenntnisse, der Litteraturkunde, Hand in Hand gehen.

Wenn das Lesebuch den litterargeschichtlichen Stoff nicht bietet, so ist ein Leitfaden in den Händen der Schüler sehr wünschenswert.

Voigtländer, 212 S. — 150) 20. Aufl. Leipzig, Graebner 1889, 248 S. — 151) 2. Aufl. Metz, o. J. 157 S. (nach ZöG. 373 für Schüler bestens zu empfehlen. Vergl. ZG. 689: in einfacher, schlichter, dem kindlichen Alter angemessenen Weise erzählt). — 152) Wittenberg, Herrosé. 132 S. (nach ZöG. 624 warm geschrieben aber unzulänglich). Die Auswahl ist im ganzen gut, die Anordnung und Abteilung geschickt, BbG. 439: wohl geeignet, eine erste flüchtige Bekanntschaft zu vermitteln, dagegen keine eingehende Belehrung. Gm. 164 empfohlen. — 153) Leipzig, Teubner 1887, 438 S. (ZG. 474 empfohlen.) — 154) Leipzig, Friedrich 1887 (BbG. 53 recht sehr empfohlen). — 155) Gm. 578. 617. —

Es empfiehlt sich hier von neuem die bereits in 19. Auflage erschienene *Geschichte der deutschen Nationallitteratur* von H. Kluge[156]), über deren Vorzüge wir uns hier wohl nicht genauer zu verbreiten brauchen. Aufserdem nennen wir C. Fr. Glasenapp, *Kurzer Abrifs der Geschichte der deutschen Dichtung mit nötiger Berücksichtigung der deutschen Prosalitteratur*[157]). Wir sind der Meinung, dafs das Buch bei seiner sonstigen Knappheit viel zu viel Zahlen enthält; auf dem verhältnismäfsig kleinen Raum auch noch rein geschichtliche Zahlen, wie z. B. die Jahreszahlen der Kaiser zu bringen, ist doch gewifs überflüssig.

Werner Hahn, *Geschichte der poetischen Litteratur der Deutschen*[158]) ist soeben in 11. Aufl. erschienen. Es bedarf wohl hier nur dieses Hinweises auf das längst anerkannte Werk, welches übrigens beiläufig gesagt für den Gebrauch in der Schule viel zu umfangreich ist. Lesestoff und Litteraturgeschichte zusammen bietet Dielitz und Heinrichs, *Handbuch der deutschen Litteratur für die oberen Klassen höherer Lehranstalten* (eine nach den Gattungen geordnete Sammlung poetischer und prosaischer Musterstücke nebst einem Abrifs der Metrik, Poetik, Rhetorik und Litteraturgeschichte) 4. Aufl., von J. E. Heinrichs. Das Buch will „das erforderliche Material für den gesamten deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten liefern und den Anforderungen genügen, welche nach den preufsischen Lehrplänen gestellt werden.“ Voran geht ein Abrifs der Metrik und der Litteraturgeschichte, welcher als praktisch bezeichnet werden darf; das Lesebuch bietet Musterbeispiele für die vorher genannten Dichtungsgattungen. Aus dramatischen Werken Proben zu geben, halten wir für verfehlt. Der Schüler der oberen Klassen soll doch dramatische Werke in ihrem Zusammenhange und kunstvollen Aufbau kennen lernen; diese sind, soweit sie in den Kreis der Schullektüre hineingehören, leicht zu beschaffen. Bruchstücke aus Dramen haben eben keinen rechten Wert. Ein zum Gebrauch in den Schulen bestimmtes litterarhistorisches Lesebuch wird, wie wir glauben, besser nach den Dichtern geordnet sein und Dramatisches gar nicht zu enthalten haben. Ein Anhang giebt Sprachproben aus dem Gotischen, dem Ahd. u. Mhd. — Ein „Lern- und Lesebuch“ soll nach der Absicht des Verf. sein C. W. Debbe, *Grundrifs der deutschen Litteraturgeschichte*[159]). Es enthält „Musterstücke aus unserer deutschen Nationallitteratur, kurze Abhandlungen über hervorragende Erscheinungen oder Zeitabschnitte und einfache biographische Darstellungen“. Wahrlich viel wird auf kleinem Raum geboten! Verf. nimmt sogar Gelegenheit, aus den wichtigsten Dialektdichtern Proben mitzuteilen; am Schlufs ist überdies ein Anhang „Grundzüge der Poetik“. Die eingefügten Charakteristike[n] sind etwas kurz, ein einigermafsen tieferes Eindringen scheint an der Han[d]

156) Altenburg. Bonde. Vergl. das im ganzen recht anerkennende Urte[il] Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. S. 210. — 157) Riga, Kymmel. 116 S. — 158) Berlin, Hertz, 346 S. — 159) Bremen, Heinsius 1889, 160 S. —

dieses Buches mindestens zweifelhaft. Der Abdruck einer ganzen Anzahl von Dichtungen oder Dichterstellen nimmt von dem ohnedies spärlichen Raum auch noch einen Teil hinweg. Pütz, *Übersicht der Geschichte der deutschen Litteratur für höhere Lehranstalten* wird als brauchbar anerkannt[160]).

Wir nennen nun noch eine Anzahl von litteraturgeschichtlichen Hilfsmitteln. Erfurth, *Die deutsche Volksdichtung*[161]) enthält im ersten Abschnitt eine möglichst volkstümlich gehaltene Geschichte der deutschen Volksdichtung von den ersten Anfängen bis in unser Jahrhundert hinein, sodann giebt der Verf. in dem Abschnitt „Volksdichtung und Volksleben" ein Bild von der Wechselbeziehung beider zu einander, im 3. Abschnitt endlich wird die Stellung der Volksdichtung im Erziehungsplane der Volksschule veranschaulicht. Wenn diese Schrift auch in erster Linie für Volksschullehrer bestimmt ist, so erscheint sie doch für jeden geeignet, der Sinn für das Volkstümliche in unserer Dichtung hat. Jedes gelehrte Beiwerk ist vermieden, der Kern der Sache getroffen. G. A. Erdmann, *Die Lutherfestspiele; Geschichtliche Entwickelung, Zweck und Bedeutung derselben für die Bühne*[162]). Wir sind den anregenden Ausführungen des Verf., der sich augenscheinlich mit der Sache gründlich beschäftigt hat, mit Interesse gefolgt. Hier finden wir eine Zusammenfassung alles dessen, was über die neuerdings wieder in den Vordergrund getretenen Dramen aus der Reformationsgeschichte zu sagen und gesagt ist.

Zum 100. Geburtstage Fr. Rückerts, der in das Berichtsjahr hineinfällt, ist eine ganze Anzahl von Aufsätzen in Zeitschriften, aber auch selbständigen Rückert-Schriften erschienen. Wir erwähnen hier zwei, die uns zugegangen sind. C. Beyer, *Friedrich Rückert, ein Lebens- und Charakterbild für Haus und Schule*[163]). Die mit hingebender Liebe geschriebene Lebensgeschichte giebt zugleich ein Bild von der Entwickelung Rückerts als Dichter. Dem deutschen Hause ist sie, wie auch der Titel sagt, in erster Linie gewidmet; sie empfiehlt sich aber auch ganz besonders für Schülerbibliotheken. Eine Vertiefung in Rückerts gemütvolle Dichtungen, welche an der Hand unseres Heftes gut möglich ist, kann unserer Jugend nur zu grofsem Vorteil gereichen. — Demselben Zwecke dient Bernhard Suphan, *Friedrich Rückert, Vortrag gehalten in Weimar am 16. Mai 1888*[164]). Der gediegene, bei der Weimarer Rückertfeier gehaltene Vortrag bietet eine Charakteristik der Persönlichkeit des Dichters zugleich mit einer solchen seines Dichtens. Beides ist ja bei Rückert aufs engste miteinander verbunden; sein Leben war ja sein Dichten. Eine uns nicht zugänglich gewordene Schrift von Kurz, *Zu Rückerts 100. Geburtstag*, hebt nach BbR. S. 93 besonders die pädago-

---

160) 9. Aufl. von Conrads, Leipzig, Baedeker 1886, 118 S. Vergl. Gm. 514. — 161) Potsdam, Stein, 108 S. — 162) Wittenberg, Herrosé, 161 S. — 163) Frankfurt a. M., Sauerländer. 156 S. — 164) Weimar, Böhlau, 32 S. —

gische Bedeutung des Dichters hervor. Schliefslich behandelt ein Aufsatz von Schaefler: *Friedrich Rückerts Leben und Werke*[165]).

Ein litterargeschichtliches Hilfsmittel für unsere neuere Zeit ist das bereits in 3. Ausgabe erschienene *Lexikon der deutschen Dichter und Prosaisten des 19. Jahrhunderts*, bearbeitet von F. Brümmer[166]). Beim Anblick der beiden reichhaltigen Bände sage man noch, unsere Zeit sei arm an Dichtern und Dichtungen! Überreich vielmehr erscheint sie, wenn allerdings auch so mancher Name darin enthalten ist, dessen Fehlen wir Brümmer nicht verübeln würden. Das Werk ist jedenfalls ein gutes Nachschlagebuch, und, soviel wir bemerken konnten, mit Sorgfalt angelegt.

Noch so manches Hilfsbuch für unseren jetzt behandelten Zweig des deutschen Unterrichts fanden wir überdies in Zeitschriften erwähnt[167]).

---

165) BbG. 241. — 166) 2 Bände, Leipzig, Reclam (enthaltend Ergänzungen bis zum 1. Juli 1888). — 167) Wir führen hier einige Werke an: Brugier, Geschichte der deutschen Nationallitteratur nebst kurzgefafster Poetik, 8. Aufl., Freiburg, Herder, 700 S. (S. CO. 595: vom kathol. Standpunkt geschrieben; einzelnes ist abgeschwächt und verschleiert, anderes ungenau. Die Poetik ist etwas zu ausführlich); Hoffbauer, Kurzer Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte, 2. Aufl., Frankfurt a. O. 1887, Harnecker u. Comp., 44 S. (ZG. 367 gänzlich verurteilt); Egelhaaf, Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte, 4. Aufl. (BbG. 317 zu empfehlen, jedoch nicht ganz frei von stilistischen Härten); König, Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte (BbG. 383 anerkannt nur mit der Einschränkung, dafs einzelnes ungenau sei); Koenneke, Bilderatlas zur deutschen Litteraturgeschichte, Marburg, Elwert (BbG. 384 für Bibliotheken und Liebhaber sehr empfohlen); P. Strzemcha, Geschichte der deutschen Nationallitteratur, 4. Aufl., Brünn, Knauthe (empfohlen ZR. 286); Wackernagel, Geschichte der deutschen Litteratur (2. Aufl. von Martin, 2 Bd 1. Lief. Basel, Schwabe, in seiner neuen Gestalt empfohlen (ZöG. 58: die meisten Änderungen treffen die Anmerkungen; der Text W's. ist geschont. Der Herausgeber hat vollen Anspruch auf Dank); H. Weber, Deutsche Sprache und Dichtung oder das Wichtigste über die Entwicklung der Muttersprache, das Wesen der Poesie und die Nationallitteratur, 6. Aufl. Leipzig, Klinkhardt 1887 (ZöG. 622 trotz aller Kürze gut brauchbar genannt); Lindemann, Geschichte der deutschen Litteratur, 1. Abteil. von den ältesten Zeiten bis zum Anfang des 17. Jahrh. von F. Brüll (ZöG. 837: Lehrenden und Lernenden bestens empfohlen). — Daran knüpfen wir, ungefähr nach der Zeitfolge der behandelten Gegenstände geordnet, die Erwähnung einer Anzahl von einzelnen Schriften: Ortner, Reinmar der Alte, die Nibelungen. Österreichs Anteil an der deutschen Nationallitteratur, Wien, Konegen, 356 S. (ZG. 303: der erste Teil nichts weiter als „eine etwas jugendlich überspannte und weit über das Ziel hinausgehende Ausführung der realistischen Anschauungsweise Wilmanns". Ähnlich Teil 2. Verf. ist pietätlos gegen Lachmanns Kritik. Vergl. ZöG. 1003: Verf in der Litteratur bewandert, jedoch meist polemisch; oft einseitig und überschwenglich); Schramm, Über die Einheit des 20. Liedes von den Nibelungen (Jahresbericht des Staatsgymnasiums zu Freistadt 1887 (ZöG. 277: Verf. entscheidet sich geg[en] Wilmanns für die fast allgemein geteilte Anschauung von der Einheit d[es] Liedes); J. Stuhrmann, die Idee und die Hauptcharaktere der Nibelunge[n], Paderborn, Schöningh 1886, 79 S. (nach ZöG. 626 gut brauchbar, wenn sch[on] wissenschaftlich nicht fördernd; nach BbG. 208 verdient die Schrift die Be[-]achtung aller derer, welche das Nibelungenlied in der Schule zu behandeln habe[n], namentlich auch wegen der sorgfältigen und vollständigen Anführunge[n];

E. v. **Wolzogen** kommt in einem Aufsatz *Warum bekümmern sich unsere gebildeten Männer nicht um die zeitgenössische Litteratur?*[168]) zu dem Ergebnis, dafs das Gymnasium einen Mangel an Interesse für

---

Wackernell, die ältesten Passionsspiele in Tirol, Wien, Braumüller (ZöG. 350: gründlich und fruchtbar); Kinzel, Das deutsche Volkslied des 16. Jahrhunderts Berlin 1885, Neuenhahn (Gm. 85 sehr empfohlen); R. Genée, Hans Sachs, Berlin, Gaertner, mit vielen geschickt gewählten Proben aus den Dichtungen (empfohlen CO. 88); P. Schlenther, Frau Gottsched und die bürgerliche Komödie, Berlin 1886, Hertz (nach ZöG. 352 geschickt behandelt, wenn auch etwas skizzenhaft); Fr. Servaes, Die Poetik Gottscheds und der Schweizer, Strafsburg 1887, 178 S. (die lesenswerte Schrift zerfällt nach ZöG. 1006 in die 3 Kapitel: Gottsched, Bodmer und Breitinger, die Litteraturfehde. Die ausführliche Anzeige giebt ein übersichtliches Bild vom Inhalt); C. Schüddekopf, Ramler bis zu seiner Verbindung mit Lessing, Dissertation, Wolfenbüttel 1886, Zwissler. 85 S. (nach ZöG. 837 eine sorgfältige und saubere Arbeit); Pfeiffer, Klingers Faust, Dissertation, Würzburg 1887 (kommt nach ZöG. 765 zu dem Ergebnis, dafs das Stück nicht aus einem Gufs gearbeitet ist): Suphan, Friedrichs d. Gr. Schrift über die deutsche Litteratur, Berlin, Hertz (CO. 460 namentlich auch wegen der interessanten Ausführungen des Herausgebers sehr empfohlen); F. Mascheck, Goethes Reisen, 2. Abt, Jahresbericht der Staats-Mittelschule in Reichenberg 1887 (nach ZöG. 379 fleifsig, bietet aber nichts Neues); Emma Brauns, Christiane Vulpius. Eine biogr. Skizze. 2. Aufl. Leipzig, Friedrich (das eine Ehrenrettung der „Freundin" Goethes bezweckende Buch wird wegen seiner Schönfärberei CO. 537 gänzlich verurteilt); C. Th. Gaedertz, Goethes Minchen, auf Grund ungedruckter Briefe geschildert. Bremen, Müller, 153 S. (nach ZöG. 69 einer der wichtigsten Beiträge zu dieser Frage, wenn auch der Beurteiler mit den Ansichten des Verf. nicht übereinstimmt); K. Rieger, Schillers Verhältnis zur franz. Revolution, Wien, Konegen 1885 (Gm. 85 empfohlen): Hebbels Tagebücher, herausgegeben von F. Bamberg, Berlin, Grote 1885—87 (gewähren nach ZöG. 60 einen Einblick in das Schaffen des Dichters); Mayr, Der Schwäbische Dichterbund, Innsbruck, Wagner 1886, 224 S. (nach Gm. 739 verständnisvoll und liebevoll eingehend); Baechtold, Geschichte der deutschen Litteratur in der Schweiz, Frauenfeld, Huber (CO. 677 bei Beurteilung der 1888 erschienenen 3. Lieferung sagt: empfehlenswert für jeden Gebildeten). — Ferner erwähnen wir hier Kürschners verdienstvolle National-Litteratur, über deren neuere Bände das Urteil wieder günstig lautet (Bd. 96, Jean Paul, Teil 6 (Flegeljahre) von Nerrlich empfohlen CO. 87. Bd. 97, Volksbücher des 16. Jahrh. von Bobertag, CO. 151: reiht sich würdig den früheren Bänden an). Von Boxbergers Lessing-Ausgaben sind inzwischen erschienen Teil 8 und 10, enthaltend: Vorreden und Abhandlungen zu Lessings Fabeln. Leben des Sophokles, das Theater des Herrn Diderot, Hamburgische Dramaturgie, Kleine Schriften aus der Hamburger Zeit. Die sorgfältige und gediegene Ausgabe des bekannten Lessing-Forschers bedarf wohl nicht erst einer Empfehlung. Hieran mag sich eine Erwähnung von Kurzreiter, Über die hamburgische Dramaturgie und Corneilles Discours, Graz 1887, Programm, schliefsen, empfohlen ZöG. 850. — Aus Seufferts Litteraturdenkmälern finden wir erwähnt 26: J. E. Schlegels ästhetische und dramaturgische Schriften (ZöG. 533 rühmt ganz besonders auch ie ausgezeichnete Einleitung); 28: K. G. Lessings Lustspiel „Die Maitresse" nach ZöG. 766 ist dieser Neudruck eine sorgfältige Arbeit), Heilbronn, Heninger 1887. Schliefslich nennen wir Goedekes Grundrifs, dessen 3. Band in Aufl. erschienen ist, Dresden, Ehlermann 1887, 384 S. (zeigt nach CO. 599 nfassende Gelehrsamkeit und hat in der neuen Ausgabe gewonnen). —

unsere neueren dichterischen Schöpfungen verschulde, weil es die Jugend zu sehr der Gegenwart entfremde. Wenn dieser Vorwurf berechtigt wäre, dann thäte eine gründliche Umgestaltung dieser Gattung von Schulen sicherlich not. Wir glauben jedoch nicht, dafs derselbe ganz allgemein erhoben werden darf. Wenn auch das Gymnasium nicht tiefer in die Schöpfungen unserer zeitgenössischen Dichter einführt — dazu gebricht es wahrlich an Zeit, — so findet sich doch genug Gelegenheit, auf solche hinzuweisen. Dies kann u. a. dadurch geschehen, dafs neuere Dichtungen zum Gegenstand der von den Schülern der oberen Klassen zu haltenden Vorträge gemacht werden. Ein Buch, welches in ganz besonderem Mafse geeignet erscheint, das Interesse der Gebildeten für die neueren und neuesten dichterischen Erscheinungen zu erwecken, ist Leimbach, *Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart*, von dessen 4. Bande uns die erste Lieferung vorliegt[169]). Wir haben bereits *Jb.* II, 1887, B28 Gelegenheit gehabt, auf den 3. Band dieses sehr brauchbaren Hilfsmittels hinzuweisen und fügen hier nur hinzu, dafs auch Band 4 in demselben Sinne zusammengestellt erscheint und eine mit Geschmack getroffene Auswahl unserer neuesten Dichter verspricht.

Den Franzosen zu einer genaueren Kenntnis unserer Litteratur zu verhelfen, dazu dient nach RiE. Heft 7 S. 110 Ernest Combes, *Profils et types de la littérature allemande.* Paris, Fischbacher. Das Buch wird allen denen empfohlen, die nur Goethe und Schiller kennen. Verf. hat auch einiges von den Dichtungen ins Französische übersetzt.

---

4. Der deutsche Aufsatz.

Mit den Aufsätzen nicht auf zu früher Stufe zu beginnen, ist durchaus ratsam. Die Posener Direktorenversammlung (These 24, Verhandl. S. 255) hat sich unter ganz besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in der Provinz Posen dafür entschieden, den Beginn der Aufsatzübungen in das zweite Halbjahr der V zu verlegen. Dafür spricht sich auch der Hanauer Lehrplan aus (S. 23), ebenso der Wiesbadener (S. 21); nach dem Neu-Ruppiner Plan (S. 4) soll in V von Anfang an zwischen Diktaten und Aufsätzen (Nacherzählungen) gewechselt werden. Den Aufsätzen gehen voran und später (auch noch in IV ab und zu) neben denselben her Diktate, für welche wir u. a. K. Stejskal, *Diktierbuch für den orthographischen Unterricht* empfohlen fanden[170]).

Hinsichtlich der Methodik auf diesem Gebiete des deutschen Unterrichts scheint im ganzen Übereinstimmung zu herrschen. Die Aufsätze

168) ZhU. 41. — 169) Kassel, Kay. 1889. — 170) 3. Aufl. Wien, Klink

sollen anfangs aus Nacherzählungen möglichst einfacher, der Fassungskraft der Altersstufe angepafster Geschichten bestehen. Es wird sich empfehlen, solche Aufsatzübungen namentlich in der Klasse selbst vornehmen zu lassen und durch häufiges mündliches Erzählen und Abfragen des Inhalts die Schüler auf die schriftliche Wiedergabe vorzubereiten. In diesem Sinne sprechen sich die vorhin erwähnten methodischen Schriften aus. — In den Klassen bis O III einschl. sind die Aufsätze vorwiegend erzählenden Inhalts. These 27 der Posener Direktorenverhandlungen empfiehlt für die letztgenannte Stufe auch Übersetzungen aus den fremden Sprachen und abgekürzte Darstellungen aus der fremdsprachlichen Lektüre. Wenn die folgende These sagt, dafs Umarbeitungen prosaischer und poetischer Vorlagen nur mit grofser Vorsicht aufzugeben seien, so hat dies wohl im ganzen auf Zustimmung zu rechnen. Gegen prosaische Wiedergabe poetischer Lesestücke möchten wir uns hier noch einmal ganz besonders aus dem *Jb.* II B. 35 angeführten Grunde erklären.

These 29: „Mehrere Themata zur Auswahl zu stellen, ist nicht empfehlenswert", stöfst vielleicht hie und da auf Widerspruch. Wir können nur bei unserer schon im vorigen Bericht ausgesprochenen Meinung bleiben, dafs die Stellung mehrerer Aufgaben zu allerlei Schwierigkeiten führt. In III auch Schilderungen und Beschreibungen zu wählen (und zwar nicht nur nach der Lektüre, sondern auch nach eigenen Erlebnissen der Schüler), wie der Hanauer Lehrplan (S. 31) will, halten wir ganz gut für möglich.

Den systematischen Fortschritt vom Leichteren zum Schwierigeren stellt der Wiesbadener Lehrplan S. 20 ff. anschaulich dar, indem er von dem Ziele ausgeht, welches die preufsischen Lehrpläne vom 31. März 1882 für die Aufsatzübungen ins Auge fassen. Es kommt eben darauf an, dafs die Denkthätigkeit des Schülers von Stufe zu Stufe mehr in Anspruch genommen wird, womit nicht gesagt sein soll, dafs der Aufsatz auf den oberen Stufen die Natur der Wiedergabe von solchen Gedanken, die durch den Unterricht geboten werden, verlieren darf. Von Anfang an ist möglichst auf die Innehaltung einer bestimmten Gedankenordnung zu halten; der Tertianer schon wird sich leicht daran gewöhnen, jeder schriftlichen Ausarbeitung eine Gedankenordnung hinzuzufügen, die ein Ergebnis der mündlichen Durcharbeitung des Stoffes durch den Lehrer mit der ganzen Klasse sein mufs. — Auf den Stufen bis O III einschl. empfiehlt es sich vor Anfertigung der Reinschrift des Aufsatzes einen Tag zur Vorlesung der von den Schülern im Unreinen gemachten Entwürfe zu bestimmen [171]).

Etwas hohe Anforderungen scheint uns der Hanauer Lehrplan zu stellen, wenn er schon in IV bei weiterem Fortschritt der Übungen im Aufsatz dem Schüler die Wahl des Ausdrucks überlassen sehen will. Wir halten auf dieser Stufe den engsten Anschlufs an das gegebene Wort für

---

ardt & Co. 1886, 133 S. (S. Gm. 237). — 171) Verhandl. d. Pos. Direkt.-Vers.

unbedingt notwendig. Auf den oberen Stufen soll ganz besonders die Lektüre Stoff für die Aufsätze liefern[172]) (und zwar nicht allein die deutsche, sondern auch die altsprachliche und französische, Faltin, Lehrplan S. 13), wodurch natürlich Aufgaben allgemeinen Inhalts nicht ausgeschlossen sein sollen. Recht beachtenswert zu dieser Frage ist ein Aufsatz von M. Zöller (ZG. Jahrg. 43, S. 65 ff.), welcher erklärt, die allgemeinen Themata (philosophische habe man sie hochklingend genannt) sollen nicht fortfallen, sondern in Zusammenhang mit der Lektüre gebracht werden. Dieser Gedanke ist ganz richtig, wenn auch nicht leicht durchzuführen. Aufgaben, wie sie Verf. im Sinne hat, dienen dann zugleich einer noch gründlicheren Durcharbeitung des Lesestoffes. — „Keine moralischen Themata," sagt R. Hildebrand in seinem bekannten Werke. Dem stimmt F. Schultz ganz bei (S. den Aufsatz *Moralische Themata*, Zeitschr f. d. höheren Unterricht S. 238). Er zeigt im weiteren Verlauf dann, welche allgemeinen Themata er für brauchbar hält. Er will sie den Gedankenkreisen Mensch, Tugend (zum Teil), Freundschaft, Vaterland, Kunst (namentlich Dichtkunst), Wissenschaft und damit Streben nach Wahrheit entnommen wissen.

Eine Erleichterung der Arbeit auf dem Gebiet des deutschen Aufsatzes für die mittleren und oberen Stufen will E. Friedrich anstreben in dem Aufsatz: *Umschreibung des Themas im deutschen Aufsatz*[173]). Verf. unterscheidet 5 Arten der „Heterolexie": 1. Dolmetschung, 2. Umdeutschung, 3. Schilderung des Wortsinns, 4. Begriffsbestimmung, 5. Begriffseinteilung. — An sich liegt in seinen Ausführungen ein ganz richtiger Gedanke, und die Ausdrucksfähigkeit der Schüler wird durch derartige Übungen gewifs gehoben und entwickelt, ob aber abgesehen von Nr. 4 und 5 ein Eindringen in die gestellte Aufgabe und ein tieferes Verständnis des Themas erreicht wird, scheint doch zweifelhaft.

„Von allen Korrekturen ist unstreitig die der deutschen Aufsätze die schwierigste." Diesen Satz stellt Ihm an die Spitze einer kurzen Abhandlung über *Korrektur und Rückgabe der deutschen Aufsätze*[174]). Wir werden ihm in jener Behauptung wohl beistimmen. Man hat ja allerlei Mittel empfohlen, die Verbesserung zu vereinfachen, aber man wird

---

These 30. — 172) Wiesbadener Lehrplan S. 21; Hermann, „Zum deutschen Unterricht" PA. S. 159, der dabei ganz besonders auf Müller, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen hinweist, während nach seiner Ansicht Wendt, Aufgaben zu Aufsätzen aus dem Altertum keinen rechten Boden gefunden zu haben scheint. Auch manche der vorher erwähnten Hilfsmittel für die Lektüre, namentlich die Ausgaben der Klassiker mit Anmerkungen geben manchen guten Wink für die Ausnutzung der Lektüre in dieser Richtung. Müllers verdienstliches Buch finden wir auch neuerdings wieder empfohlen. so BbG. 410 (Beurteiler meint nur, die Ordnung nach der Buchstabenfolge sei für den Lehrer nicht nötig); ZöG. 469 sagt, wem der eigene Unterricht nicht genug biete, der solle sich dazu flüchten. Wir möchten glauben, dafs die von Müller gebotenen Anregungen jedem recht willkommen sein werden. So urteil auch Msch. S. 74. — 173) CO. 3 f. — 174) Gm. 1889, S. 73 ff. —

doch nicht selten die Erfahrung machen, dafs man, zumal in den oberen Klassen mit Korrekturzeichen, wie sie jene anfangs erwähnten Lehrpläne empfehlen oder mit solchen Abkürzungen, wie sie Verf. in seinen weiteren Ausführungen vorschlägt, nicht auskommt. Man wird hier und da doch noch anderes dazuschreiben müssen, ohne etwa so weit zu gehen, dafs man die Arbeit gröfstenteils umschreibt. Auf jeden Fall ist es aber praktisch, dafs man sich in den einzelnen Lehrkörpern über solche Zeichen einigt, denn auf den unteren und mittleren Stufen wird man, wenn auch nicht ausschliefslich, aber zum gröfsten Teile damit auskommen. Wichtig ist es endlich, dafs die Rückgabe der Aufsätze auf eine solche Weise geschieht, welche geeignet ist, die Schüler zu fördern. Auch nach dieser Richtung hin giebt Verf. des genannten Aufsatzes einige Winke, die allerdings nicht neu sind, sondern das zum Ausdruck bringen, was nach unserer Erfahrung gewöhnlich geschieht. Auch darin stimmen wir ganz mit Ihm überein, dafs man Regungen eigenen Nachdenkens bei den Schülern Rücksicht und Schonung zu teil werden lassen müsse. Nicht einverstanden sind wir mit der Forderung, dafs den Abschlufs der Besprechung des Aufsatzes die Vorlesung einer Musterleistung des Lehrers bilden solle. Wir haben uns schon früher dafür erklärt, lieber eine, und zwar möglichst gelungene Leistung eines Schülers vorlesen zu lassen; dann sehen die Schüler, was sie selbst hätten leisten können.

An Hilfsmitteln für den deutschen Aufsatz haben wir wiederum eine ganze Anzahl zu nennen. Das *Jb.* 1887 B35 erwähnte Buch von K. Jauker, *Zur Methodik des deutschen Unterrichts* (Wien, Graeser), welches namentlich für die Mittelstufe bestimmt ist, hat auch neuerdings besonders in der Heimat des Verf. eine anerkennende Beurteilung gefunden[175]. — Mit den unten angeführten Urteilen kann man einverstanden sein: Verf. hat in dieses schwierige Gebiet System zu bringen gesucht. Aber aus dem schon *Jb.* 1887 a. a. O. ausgesprochenen Grunde dürfte die Verwertung des Buches beispielsweise in preufsischen Schulen keine allgemeinere werden können. J. Pollinger, *Materialien für die schriftlichen Aufsätze an der Mittelklasse der Volksschule*[176]) leitet zu einer praktischen Verwertung des Lesestoffes auf der genannten Stufe an. Das Buch kann auch dem Lehrer des Deutschen in V und IV dienen. Von Karl F. A. Geerling, *Der deutsche Aufsatz* liegen uns die drei ersten Stufen vor[177]). Das von den einfachsten Übungen ausgehende

---

175) ZöG. 76: warm zu empfehlen, weil aus der Praxis erwachsen; ebendort 123: es zeigt überall zielbewufste Thätigkeit. ZR. 607: eine lichtvolle, interessante, belehrende Auseinandersetzung. Der Verein „Deutsche Mittelschule" in Prag erklärte sich nach einem von Müller über den deutschen Aufsatz in den unteren Klassen der Mittelschule gehaltenen Vortrag mit Jauker einverstanden, der eine passende und streng systematische Auswahl biete. S. Msch. II, 147. Vergl. ebendort 207. — 176) Im Anschlufs an das von mehreren öffentlichen Lehrern bearbeitete Lese- und Sprachbuch für die Mittelklassen kath. Volksschulen, München, Oldenbourg o. J., 119 S. — 177) 4. Aufl.

Schon *Jb.* II, B39 geschah des *etymologischen Wörterbuches der deutschen Sprache* von F. Kluge Erwähnung. Dieses Werk liegt jetzt vollendet vor uns. In einer für jeden Gebildeten geeigneten und verständlichen Weise werden hier die neueren Forschungen der Etymologie verwertet. Man glaube ja nicht, dafs dies Buch lediglich den Gelehrten zu dienen bestimmt sei. Jedenfalls ist es ein jedem Lehrer des Deutschen zu empfehlendes Hilfsmittel zum eingehenderen Studium unserer Sprache. Überdies fehlt es nicht an mancherlei kulturgeschichtlichen Bemerkungen, die mit der Erfassung der Wortabstammung in eine geschickte Verbindung gebracht werden.

Für die Entwickelung des Stils ist von grofser Wichtigkeit auch die Pflege der Synonymik. Wenn auch der Unterricht selbst dazu nicht allzuviel Gelegenheit bietet (Erklärungen von Synonymen als Aufgaben zu Aufsätzen zu benutzen, ist ja ganz praktisch, aber oft geschehen kann es nicht, und man läuft dabei Gefahr, von den Schülern der Mittelstufe, — hier wäre es noch am besten angebracht — gar zu wenig Eigenes zu bekommen, weil sie sich meist auf das beschränken, was ihnen angegeben ist) — so sind doch Hilfsmittel hierzu für den Lehrer von grofser Wichtigkeit. Von diesen hat eines der ältesten, *Das synonymische Handwörterbuch* von J. A. Eberhard, durch O. Lyon eine den jetzigen Bedürfnissen entsprechende Umarbeitung erfahren, deren 1. Aufl. 1882 erschien, deren 2. (im ganzen die 14. des Werkes) im Berichtsjahr vollendet ist[189]). Die neue Bearbeitung zeichnet sich durch Schärfe, Kürze und Klarheit aus. Zu diesen Vorzügen des Werkes gesellt sich noch ein anderer nicht zu unterschätzender: Die Wörter sind sämtlich auch in die englische, französische, italienische und russiche Sprache übersetzt. Vielfach finden wir anregende Bemerkungen über sprachliche Entwickelung; Wörterverzeichnisse am Schlufs erleichtern die Benutzung. Eine kurze Übersicht will Chr. Richter geben in seinem kürzlich erschienenen Werke *Kleines Handbuch der deutschen Synonymen und synonymischen Redeweisen für die Schule und das praktische Leben dargestellt*[190]). Wir wünschen dem Buche, welches einer recht guten Absicht des Verf. seine Entstehung verdankt, eine genauere Durcharbeitung nach seiten der sprachlichen Darstellung. Wenn z. B. S. 289 Bubenstück und Bubenstreich so voneinander geschieden werden, dafs gesagt wird, das letztere „scheint weniger edel und in Streich = eine böse nachteilige Handlung mehr die Ausführung des Bösen gegen jemanden hervorzuheben“, so ist der Ausdruck verfehlt. Bei genauerer Durchsicht wird man noch andere verbesserungsbedürftige Stellen finden. Auch macht es uns den Eindruck, als ob bisweilen Wörter zu synonymischen Gruppen vereinigt sind, die nicht so recht in dem bezeichneten Verhältnis zu einander stehen. Einem

---

ZR. 477. — CO. 220 (für Schüler weniger geeignet). — 188) Leipzig, Otto Wigand. 1067 S. — 189) Leipzig. Grieben XLIII u. 943 S. Vergl. die empfehlende Anzeige PA. 275. — CO. 537 (dankenswerte, mühevolle Umarbeitung

ähnlichen Zwecke wie die bezeichneten Bücher dient Müller, *Sinn- und Sinnverwandtschaft deutscher Wörter* [191]). Ein ganz eigentümliches Heft ist Edmund von Hagen, *Deutsche Sprachweisheit, Etymologische Aphorismen* [192]). „Wenn ich auch," sagt der Verf. im Vorwort zur 2. Aufl., „was die von mir versuchten sprachlichen Ableitungen in etymologischer Hinsicht betrifft, gern auf allgemeinen Beifall verzichte, so hoffe ich doch, durch meine etymologischen Aphorismen das natürliche, durch eine falsche Wissenschaft noch nicht verdorbene Denken zu fruchtbringender Kontemplation über die Bedeutung des Wesens der Sprache anzuregen, und die Zustimmung einiger selbständiger Denker gewinnen zu können." Verf. hat ganz recht; man darf von seinen Ausführungen nicht etymologische Ableitungen erwarten; aber so viel ist klar, dafs sie von einzelnen Wörtern, den Trägern der Begriffe, ausgehend, zum Nachdenken anzuregen geeignet sind. Es findet sich in ihnen manche geistreiche Bemerkung; vieles ist allerdings als geistreiche Spielerei zu bezeichnen. Ein stilistischer Beitrag ist A. Schwab, *Sprachreichtum und Spracharmut an je zwei deutschen Beispielen nachgewiesen* [193]). Man wird den kleinen Aufsatz mit Interesse lesen. Verf. zeigt an den vielen den Begriff sehen ausdrückenden Wörtern und an der grofsen Zahl von Bezeichnungen für Pferd den Reichtum unserer Muttersprache; er weist sodann an den Worten alt und gern in Kürze nach, wie sich unsere so reiche Muttersprache mitunter auch mit Wenigem behelfen müsse.

Wie sehr namentlich durch die Tagespresse die Sprache verschlechtert wird, weist Rudolph nach in dem Aufsatz: *Über Mifshandlungen unserer Muttersprache auf dem Gebiet der Tagespresse* [194]). Er zeigt, eine wie grofse Zahl schlecht und unrichtig gebildeter Wörter es heutzutage giebt, und wie so manches Wort falsch gebraucht wird. Das Gesagte wird durch zahlreiche Beispiele veranschaulicht. Es haben sich allmählich Wörter wie Urlauber, Begründetheit, Hinterhaltigkeit, begleichen, benötigen u. a. in die Sprache eingeschlichen. Alle solche sind zu entfernen, sie haben bei uns kein Heimatrecht. Einen ähnlichen Zweck verfolgt der Aufsatz von J. Kirchner: *Die Schäden am Leibe unserer Muttersprache, und was können wir zu ihrer Heilung thun?* [195]). Abgesehen von den Fremdwörtern (auf die wir weiter unten noch zurückkommen), sagt Verf., giebt es vieles in Ausdruck und Satzbau, was fehler-

— 190) Paderborn, Schöningh, 353 S. — 191) Leipzig, Pfau 1885. Nach Gm. 235 „ein Versuch, die Begriffe der Wörter in zusammenhängender Entwickelung, gleichsam durch eine Sprachchemie darzustellen". Wir erwähnten dieses Buch schon früher. — 192) Zweite Aufl. Hannover, Schüssler, 56 S. — 193) Wissensch. Beilage zum Bericht über das Gymnasium und Realgymnasium zu Lörrach, 17 S. — 194) CO. 641 ff. Ähnlich P. Schumann, „Schlechtes Deutsch", Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, S. 435 ff. Hier sei auch wiederum an H. Boll, Über bedenkliche Erscheinungen in der deutschen Sprache der Gegenwart, Teil I, Abh. zum Jahresbericht, Brühl 1887 erinnert. (Der Beurteiler BbG. 129 meint, Verf. stehe auf einem etwas unklaren Standpunkt die kleine Schrift verdient aber jedenfalls auch Beachtung). — 195) ZhU. 209 f.,

haft und schlecht ist. Er weist auf das Zeitungsdeutsch, den Geschäftsstil und die Sprachweise der Halbgebildeten hin und zeigt die Schäden an mancherlei Beispielen. Ein Hauptmittel zur Heilung sieht er mit Recht darin, dafs jeder seine Gedanken in die rechte Zucht nimmt. — So ist denn die in dem Aufsatz von J. Kirchhoff *Sprecht deutsch mit Euren Kindern*[196]) enthaltene Mahnung nur allzu gerechtfertigt. Die Gewöhnung von Jugend auf ist auch in der Sprache äufserst wichtig; auf alles ist zu achten, auch auf falsche Formen- und Satzbildung. — Solcher und anderer Sprachverderbnis will entgegenarbeiten K. G. Keller, *Deutscher Antibarbarus*, ein Buch, das auch neuerdings wieder als wertvoll bezeichnet wird[197]).

Die Ziele und Zwecke des Allgemeinen deutschen Sprachvereins sind bekannt; bekannt ist auch, dafs derselbe immer mehr Boden gewinnt und sich stetig ausbreitet. Die so mafsvoll und geschickt geleitete Zeitschrift desselben findet auch in allen, den Unterricht dienenden Blättern gebührende Beachtung[198]). Auch auf die 2. Auflage von Riegels grundlegendem Heft *Ein Hauptstück von unserer Muttersprache*, ist empfehlend hingewiesen[199]). Der erste in dieser Hinsicht an die höhere Schule gerichtete Mahnruf, der von Arndt, *Gegen die Fremdwörter in der Schulsprache* (von uns bereits früher erwähnt), hat auch neuerdings wieder Beachtung gefunden[200]). Ein ganze Anzahl neuerer Erscheinungen beweist, mit welchem Ernst die Schule den Kampf gegen die Fremdwörtersucht führt. Dafs die Direktorenversammlung der Provinz Posen sich mit der Frage beschäftigen würde: „Inwieweit kann die Schule die Bestrebungen um Reinigung der deutschen Sprache unterstützen?“ konnten wir im vorigen Bericht erwähnen. Das Ergebnis dieser Verhandlungen liegt jetzt vor. Grundlage sind die mafsvollen Forderungen des Allgemeinen deutschen Sprachvereins. In den angenommenen Thesen[201]) werden die Mittel angegeben, welche der Schule zur Bekämpfung des Fremdwörterunwesens zu Gebote stehen, die vorwiegend in der Betonung der Notwendigkeit gründlicher Denkarbeit, in einer (gelegentlich zu gebenden) Belehrung über die Wichtigkeit der Reinhaltung der Sprache und in Hinweisen auf die Entwickelung der deutschen Sprache, in guter Verdeutschung alles überflüssigen Fremden und dem Bestreben der Lehrkörper, die Sprache möglichst rein zu halten, bestehen sollen. Aber auch die Behörden werden die Bestrebungen der Schule unterstützen können, würden sie bestimmte Verdeutschungen für die Benennung von Schuleinrichtungen festsetzen und ein von Fremdwörtern möglichst reines Deutsch den Lehrkörpern zur Pflicht machen. Dies ist für die Provinz Posen bereits geschehen. Eine ähnliche Anregung[202]) hat der Königl. sächsische Unterrichtsminister kürzlich den Leitern der höheren Schulen des Königreichs

---

217 f. — 196) ZhU. 219 f., 226 f. — 197) Gm. 738 (von uns bereits Jb. II, B. 39 als gutes Hilfsmittel erwähnt). — 198) So neuerdings ZhU. 38. — 199) PA. 571. — 200) KW. 202. — ZöG. 627 (eifrig aber mafsvoll). —

gegeben. — Neubauer, *Über Fremdwörter*[203]) liefert ebenfalls einen Beitrag zu unserer Frage, in welchem Verf. für die Schule einer Einschränkung des Fremden das Wort redet.

Andere diesen Gegenstand behandelnde besondere Schriften sind P. Pietsch, *Der Kampf gegen die Fremdwörter*; A. Reinecke, *Nachteile und Mifsstände der Fremdwörter sowie Mittel zu ihrer Bekämpfung;* G. A. Saalfeld, *Sprachreinigendes und Sprachvereinliches*[204]); K. Jansen, *Der Kampf gegen die Fremdwörter ein Kampf gegen die Welschsucht*[205]); Die genannten Schriften zeigen sämtlich das Ungehörige des ausgedehnten Gebrauchs von Fremdwörtern und nehmen dabei auch mehrfach auf die Schule Bezug, so namentlich Saalfeld, der unermüdliche Förderer der Bestrebungen des *A. D. Spr.* Jansen wendet sich besonders gegen die (allerdings kaum fafsbare) Behauptung, dafs der Kampf gegen die Fremdwörter keinerlei nationale Bedeutung habe, eine Ansicht, die namentlich Rümelin ausgesprochen hat. J. Gülich, *Beitrag zur Reinigung der deutschen Sprache*[206]), welches uns nicht vorgelegen hat, wendet sich namentlich gegen die Rechtssprache mit ihren Fremdwörtern. Gerade die nationale Seite hebt Hess hervor in seinem Vortrage *Über den Wert der deutschen Sprache für nationales Bewufstsein und nationalen Zusammenhalt*[207]). Man wird das anregende Heftchen sicher befriedigt aus der Hand legen.

Eine Darlegung von einer etwas anderen Seite bietet J. Loos, *Die Bedeutung des Fremdworts für die Schule*[208]). Wir stimmen dem Verf. bei, wenn er sagt, nicht alle Fremdwörter seien zu beseitigen. Er wünsche in der höheren Schule eine Verwertung der Fremdwörter für das Lernen von Vokabeln, für den Inhalt und für die Form. Das Heft bietet eine gute Übersicht über die Geschichte der neueren Sprachreinigung, insoweit sie sich auf die Schule bezieht. Sie scheint uns insofern wertvoll, als sie zur Besonnenheit mahnt; wir möchten nur meinen, dafs der Schüler der höheren Lehranstalten viele Fremdwörter, die ihm der Unterricht selbst nahe führt, zwar kennen kann, jedoch nicht anzuwenden braucht. Das letztere ist es ja, wogegen sich die ganze neuere Bewegung wendet. *Die Stellung der höheren Schule zu der Fremdwörterfrage* beleuchtet Maler in seiner so benannten Schrift, die wir empfohlen fanden[209]).

---

201) S. 220 f. der Verhandlungen. — 202) ZR. 283. — 203) BhS. 24. — 204) Alle 3 Schriften bei Reinecke, Berlin, die erste 1887. 80 S., die zweite und dritte 1888, 58 u. 72 S. Hier sei auch H. Boll, 430 deutsche Vornamen als Mahnruf an das deutsche Volk (Leipzig, Fock 1889, 22 S.) genannt. In der Sammlung stehen viele ganz aufser Gebrauch gekommene Namen, an die zu erinnern gnz zeitgemäfs ist. — 205) Kiel, Lipsius u. Tischer, 68 S. — 206) 2. Aufl. Hamburg 1887, Meissner (S. CO. 86). — 207) Deutsche Zeit- und Streitfragen, hr. von F. v. Holtzendorff, Neue Folge, Heft 16, Richter, Hamburg 1887, 36 S. — 208) Abh. d. Gymnas. Prag-Neustadt 1887, als besonderes Heft Prag, Neubauer, 48 S. Vergl. Msch. 222. ZöG. 178. — 209) BSb. 217. Vergl. ebenda 156. Hierbei sei die Erwähnung eines kleinen Aufsatzes angefügt:

Der Vorschlag, eine Reichsanstalt für die deutsche Sprache zu begründen (daran hatte der *A. D. Sp. V.* von vornherein zwar gedacht, es aber nicht bestimmt als Ziel ins Auge gefafst), ist auch kürzlich wieder von berufener Seite erörtert worden[210]. Die Angelegenheit ist immer noch nicht spruchreif. Gegen einen solchen Plan hat sich in diesen Tagen eine Anzahl sehr namhafter Persönlichkeiten in einer öffentlichen durch die Tagesblätter verbreiteten Erklärung gewendet, die zugleich zum Mafshalten in der Sprachreinigung mahnt, im übrigen aber mancherlei Irrtum hinsichtlich der vom Sprachverein erstrebten Ziele verrät.

Die Zahl der wirklichen Gegner der sprachreinigenden Bestrebungen ist wohl im ganzen nur gering. Zu denselben gehört durchaus nicht, wie es auf den ersten Anblick scheinen könnte, Ludwig Logander mit seiner Schrift *Ein Wort für unsere Fremdwörter*[211]. Auch dies Heftchen (wie sich ergiebt, von einem Schulmanne verfafst) mahnt im Grunde nur zur Besonnenheit. Und eine solche Mahnung ist ja immerhin nicht überflüssig. Die *Verdeutschung von Fremdwörtern für den öffentlichen Dienst im Grofsherzogtum Sachsen*[212] erschien bereits in 2. Auflage. Es ist bekannt, dafs die Bestrebungen um Reinigung der Sprache im Grofsherzogtum Sachsen viel Anklang gefunden haben. Sarrazin, *Verdeutschungswörterbuch*, liegt bereits in 2. bedeutend vermehrter Bearbeitung vor[213]. Zur Empfehlung des Buches brauchen wir wohl nichts hinzuzufügen. Wir verweisen aber ganz besonders auf den vom Verf. vorausgeschickten Aufsatz *Das Verdeutschungswörterbuch*, das auch für die Schule von Bedeutung ist. Dazu stellen wir Richard Foertsch, *Die Fremdwörter der deutschen Sprache, ihre Erklärung, Verdeutschung und Aussprache, ihre Abstammung, ihre durchgängige Wiedergabe im Französischen, ihre Einteilung nach Wortarten, nach einfachen und zusammengesetzten, nach gebräuchlichen und wenig oder ungebräuchlichen Wörtern, ihre zeitgemäfse Schreibweise*[214]. Wir geben die etwas umständliche Aufschrift vollständig, um damit zugleich einen Einblick in die Absicht des Verf. zu ermöglichen, welcher sagt: „Die Arbeit, welche die Eigenschaften eines Fremdwörterbuches, eines Verdeutschungswörterbuches und eines Ergänzungswerkes zu deutsch-französischen Wörterbüchern in sich vereinigt, soll den einschlägigen Bedürfnissen aller Schichten der Bevölkerung dienen.“ Der Gedanke ist an sich ganz richtig, wenngleich für die Schule das Bedürfnis eines solchen Buches uns nicht vorzuliegen scheint, aus dem *Jb.* II 1887 B 39 angeführten Grunde. Aus

---

„Fürst Bismarck und die deutsche Sprache“ ZhU. 125, in dem der nicht genannte Verf. den Einflufs des grofsen Staatsmannes auch auf die Sprache nachweist. — 210) Riegel, eine Reichsanstalt für die deutsche Sprache ZhU. 27. Der Aufsatz enthält eine übersichtliche Darstellung der bisherigen dahin gehenden Bestrebungen. — 211) Kiel, Lipsius und Tischer, 36 S. Erwähnt sei hier die Anzeige von Rümelin, die Berechtigung der Fremdwörter, Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. S. 354. — 212) Weimar, Böhlau, 16 S. — 213) Berlin 1889, Ernst u. Korn, 293. — Blasendorff, Verdeutschungswörterbuch wird empfohlen.

dem Französischen stammen ja wohl unsere Fremdwörter der überwiegenden Mehrzahl nach, indes es hätten auch wohl andere Sprachen in einem solchen Buche Berücksichtigung verdient.

Ein hier schliefslich zu nennendes Hilfsmittel ist auch G. Hotz, *Zusammenstellung von weniger geläufigen deutschen Wörtern und Ausdrücken*[215]).

Es werden deutsche und Fremdwörter darin erklärt, wie uns vorgekommen ist, manches, was einer besonderen Erklärung nicht bedarf. Wir fanden auch manches Wort darin, welches schwerlich irgendwo vorkommen dürfte; dies letztere erklärt sich wohl aus landschaftlichen Eigentümlichkeiten der Sprache (Verf. ist Schweizer). Alles in allem: wir sehen die Notwendigkeit einer solchen Sammlung nicht ein. Andresen, *Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen*, findet mit Recht weitere Anerkennung[216]). A. Socin, *Schriftsprache und Dialekte im Deutschen nach Zeugnissen alter und neuer Zeit.* Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache (Heilbronn, Henninger) finden wir ZöG. 756, namentlich Gymnasiallehrern auf wärmste empfohlen.

Philosophische Propädeutik.

Dafs auf die von Österreich aus (namentlich durch A. Meinong) und durch Paulsen gegebene Anregung die Neigung zur Beschäftigung mit philosophischen Fragen in den höheren Schulen im Steigen begriffen ist, bestätigen uns zunächst wieder mehrere in Zeitschriften über diesen Gegenstand veröffentlichte Erörterungen. J. Hoffmann erklärt in seinem Aufsatz *Die philosophische Propädeutik als Wissenschaft und Unterrichtsgegenstand*[217]), Logik und Psychologie seien in Mittelschulen (= höheren Lehranstalten) zu lehren, weil ihr Wert für die allgemeine Bildung sehr grofs sei. A. Ehrenberger spricht in der Abhandlung *Die Psychologie als Lehrgegenstand an der Realschule*[218]) warm für die Wiedereinführung der Psychologie an Realschulen. Wernicke, *Zur Propädeutikfrage*[219]) beklagt es, dafs neuerdings Propädeutik als Fach verloren habe; er steht ganz auf dem Standpunkt Meinongs und verlangt Betrieb derselben auf den Gymnasien, und zwar als Erkenntnistheorie. — Solche Stimmen sind wohl zu beachten. Man darf annehmen, dafs der Betrieb

---

CO. 90. — 214) Braunschweig, Schwetschke 1889. 285 S. — 215) Zürich, Orell, Füssli u. Comp. 1889, 49 S. — 216) 5. Aufl. Heilbronn, Henninger 1887. 427 S. Vergl. CO. 25. — 217) ZR. 513. — 218) ZR. 449. — 219) ZöG. 452 ff. Die Behandlung insbesondere auch der Psychologie fordert Loebel (Programm Offenbach): Psychologie als Lehrgegenstand; die Psychologie soll die Einheit des Bewufsteins herstellen. Das Lotzesche System empfehle sich am meisten. —

der philosophischen Propädeutik, der ja nach den preufsischen Lehrplänen in I freigestellt ist, mehr und mehr zunehmen wird. Allerdings mufs das rechte Mafs innegehalten werden und es darf bei den sonstigen bedeutenden Aufgaben des deutschen Unterrichts nicht zu viel Zeit darauf verwendet werden. Ein zu viel Hintereinander scheint es nur zu sein, wenn Faltin[220]) im vierten Halbjahr der Prima „etwa 30 Stunden" auf philos. Propädeutik verwenden will. Wir würden nicht das letzte Schuljahr dazu verwendet wissen wollen, sondern die Einführung auf einen längeren Zeitraum verteilen.

Der Unterricht in philos. Propädeutik mufs möglichst praktisch gestaltet werden. Sein Zweck soll vor allem der sein, das Denken der Schüler auf das Allgemeine hinzulenken. Er soll sich überdies nicht als etwas ganz Fremdartiges einführen, sondern mit dem gesamten übrigen Unterricht Fühlung haben. Faltin a. a. O. hat ganz recht, wenn er meint, die wichtigsten Gesetze der Logik seien mit den Schülern durchzugehen unter ganz besonderer Berücksichtigung derjenigen, welche für die Invention und Disposition der Aufsätze in Frage kommen. Allein das scheint uns zu wenig; die Logik darf doch nicht allein Dispositionslehre sein. In diesem Sinne lehrt man praktisch Logik doch nicht erst in I, sondern schon weit früher. Sehr geeignet, in den Gebildeten das Interesse für philosophische Beschäftigung zu wecken ist A. Richter, *Grundlegung der philosophischen Wissenschaften und Elemente der Logik*[221]). Wir empfehlen das Buch allen denen, welche sich einen Einblick in die philosophischen Wissenschaften verschaffen wollen. Als Erfordernisse einer allgemeinen philosophischen Bildung erkennt Verfasser (S. 6) Kenntnis des Wesens der Philosophie, ihrer Einteilung in verschiebene philosophische Disciplinen und ihrer Unterscheidung in eine Mannigfaltigkeit verschiedener philosophischer Systeme und Weltanschauungen; Kenntnis der Logik, d. h. eines Systems von Begriffen, vom Denken und seinen Formen (verbunden mit dem, was man Erkenntnistheorie nennt), sodann Kenntnis der Psychologie und endlich Kenntnis der Geschichte der Philosophie. Dies alles zu lehren ist natürlich nicht Aufgabe der Schule; sie kann es nur mit einem kleinen Teile des vom Verf. Verlangten zu thun haben. Eine solche Begrenzung empfiehlt auch Chevalier in der Abhandlung *Über den Unterricht in der philos. Propädeutik;* Progr. Prag-Neustadt, Teil 3; sehr empfohlen *Gm.* 489. Richter weist (S. 8), was den philos. Unterricht an höheren Lehranstalten betrifft, auf die einschlägigen Bestimmungen der Lehrpläne Österreichs und Preufsens hin. Die auf gründlicher Benutzung der Quellen beruhende Grundlegung der philos. Wissenschaften wird sich für Studierende und für Lehrer der philos. Propädeutik an höheren Schulen sehr zur Einführung eignen. Die „Elemente der Logik" gliedern sich in 3 Abschnitte: 1) die Analytik, die Lehre vom Denken (I. der allgemeine Begriff des

220) A. a. O. S. 12. — 221) Grundrifs der philosophischen Wissenschaften I,

Denkens, II. die Denkgesetze, III. die Denkformen, Begriff, Urteil, Schlufs); 2. die Ontologie, die Lehre vom Seienden (I. das Seiende in seinem Verhältnis zum Denken und die darauf beruhenden Beziehungen, II. die objektive Gültigkeit der Denkformen, III. die Lehre von den Kategorieen); 3. die Erkenntnistheorie, die Lehre vom Erkennen (I. Phänomenologie des Wissens; die Lehre vom Ursprung und der Entwicklung der Erkenntnis, II. die Methodenlehre, die Lehre von der Forschung, III. die Kanonik, die Lehre von der Wahrheit).

Dies soll eine Übersicht über den Lehrgang des Verf. geben, welchen er S. 65—67 seiner *Grundlegung* genauer begründet. Auch diese Logik wird dem Lehrer sehr gute Dienste leisten. Man kann den in Aussicht gestellten Teilen 2 und 3 des Buches (Psychologie, Geschichte der Philosophie) nur ein baldiges Erscheinen wünschen. Noch sei erwähnt, dafs Verf. auch eine Übersicht über die bisherige Litteratur der behandelten Wissenschaften giebt (wobei nur der Irrtum mit untergelaufen ist, dafs S. 10 *Grundzüge der philos. Propädeutik* von C. Rethwisch genannt werden, die es gar nicht giebt).

Wenn es sich nun um eine Übersicht über die für die Hand des Schülers bestimmten Hilfsmittel handelt, so erwähnen wir zuerst ein nicht ganz neues, uns aber erst jetzt zugegangenes Buch H. Wolff, *Handbuch der Logik*[222]. Verf. kennzeichnet in seinem Schlufswort ganz richtig seinen Lehrgang im Vergleich zu dem sonst üblichen: Die anderen Leitfäden behandeln mehr oder weniger trocken Begriff, Urteil und Schlufs. In der Regel nehmen sie keine Rücksicht auf die Gestaltung des Urteils als eines sprachlichen Vorganges. Dies thut der Verf. Er bringt die Logik in lebendigen Zusammenhang mit der Sprache, er geht auf die Denkvorgänge in ihrer Einzelheit ein. Sein Buch ist zugleich eine Syntax in höherem Sinne, welche die logischen Verhältnisse verfolgt vom Worte, dem Bild des Begriffes, bis zu den zusammengesetzten Sätzen, den Perioden. Also ohne sich an das bisher gebräuchliche Schema zu kehren, will Verf. eine „wirkliche Einsicht in das Wesen und die Vorgänge des Denkens" vermitteln. U. a. läfst er die Einteilung der Urteile nach Kategorieen fallen. Eine besondere Lehre vom Schlufs finden wir hier nicht; die ganze Darlegung ist, wenn man so sagen darf, eine Schlufs-Lehre. Der denkende Leser, insbesondere der Studierende, wird von dem Lesen dieses Buches Gewinn haben. Zum Gebrauch in Schulen möchten wir es weniger empfehlen, wohl aber wird es ein Primaner, der mit den wichtigsten Vorbegriffen schon bekannt ist, mit Nutzen lesen. Eine Anzahl wichtiger logischer Gesetze, insofern sie nämlich für die sprachliche Darstellung von besonderer Wichtigkeit sind, enthält auch die bereits an anderer Stelle genannte *Rhetorik für höhere Schulen* von K. A. J. Hoffmann, [illegible] Abt., 6. Aufl. besorgt von A. Schuster. Die Gesetze über die in-

---

Halle a. S., R. Mühlmann. 260 S. — 222) Zum Gebrauche auf Universitäten, Gymnasien, Realgymnasien, Seminarien und zum Selbststudium, Leipzig 1884,

ventio und dispositio geben Gelegenheit, einschlägige Punkte aus der Logik zu behandeln. Wir besitzen übrigens von demselben Verf. auch ein Handbuch der Logik[223]. P. Grofs hat seiner schon früher erwähnten *Philosophischen Propädeutik für Gymnasien* jetzt einen 3. Teil hinzugefügt[224]. Die Behandlung der Lehre vom Schlufs, welche darin geboten wird, ist sehr eingehend. Interessant ist die auf S. 21 enthaltene Darstellung der Schlufsarten durch das Verhältnis von Kreisen zu einander. Wir möchten nur fragen, wozu eine so grofse Zahl von Schlufsfiguren? Unseres Wissens strebt man neuerdings möglichst nach Vereinfachung besonders in der Lehre vom Schlufs[225]. Diese Lehre gerade so recht erquicklich zu machen, bemüht sich E. Friedrich in dem Aufsatz: *Lehre von den Schlufsfolgerungen in Prima*[226]. Der Lehrer wird denselben mit Nutzen lesen. Uns kommt er etwas zu sehr durchsetzt mit technischen Ausdrücken vor. J. Beck, *Grundrifs der empirischen Psychologie und Logik* liegt bereits in 17. Ausgabe vor[227]. Das Buch hat sich in einer langen Reihe von Jahren eingebürgert. Für die Schule bietet es nach unserer Meinung zu viel; recht gut dürfte es sich als Leitfaden für akademische Vorlesungen eignen. Für diesen Abschnitt haben wir uns endlich auch die Erwähnung von F. Kern, *Lehrstoff für den deutschen Unterricht in I* aufgespart (von neuem gebührend anerkannt *KW.* 557 und *PA.* 125), weil dieses Buch, wenn es auch den gesamten Unterrichtsstoff für die oberste Gymnasialklasse enthält, ganz besonders dazu geeignet ist, philosophisches Denken anzuregen und zu fördern. Aufser diesen Büchern, die uns selbst vorgelegen haben, fanden wir in Zeitschriften noch erwähnt: Nitsche, *Lehrbuch der Logik, zunächst zum Gebrauch an Gymnasien*[228]; W. Jerusalem, *Lehrbuch der empirischen Psychologie für Gymnasien und andere höhere Lehranstalten*[229]; Schulze, *Grundrifs der Logik und Übersicht über die griech. Philosophie* (nicht sonderlich empfohlen *BbG.* 333). — Auch des Berichterstatters *Grundzüge der philosophischen Propädeutik* fanden sich neuerdings wieder genannt bez. empfohlen, was er hier wohl anfügen darf[230].

Als Erscheinungen auf dem Gebiete der Philosophie, die ganz besonders auch für die Schule von Interesse sind, nennen wir schliefslich noch folgende: Fauth, *Das Gedächtnis, Studie zu einer Pädagogik auf dem Standpunkt der heutigen Philologie und Psychologie*[231];

Denickes Verlag, 166. — 223) S. ZR. 353. — 224) Beilage zum Programm des Gymnasiums in Kempen a. Rh., 22 S. — 225) Vergl. die Erwähnung der Grofsschen Arbeiten. Gm. 702. — 226) CO. 387. — 227) Besorgt von Baltzer, Stuttgart, Metzler 1887, 197 S. — 228) Innsbruck, Wagner, 136 S.; nach ZR. 600 ein Versuch, nach den Instruktionen zu lehren; enthält eine grofse Fülle von Lehrstoff; einzelnes ist noch zu ändern. — 229) Wien, Pichler, 160 S. Msch. 336 (dieser Unterricht soll die Vorstufe zur Logik bilden; das Buc ist zwar nicht lückenlos, aber zu empfehlen). — ZöG. 1023 (einzelne Teile nich sehr vollständig behandelt, so über das Begehren; manches konnte schärfer zur Ausdruck kommen, so der Begriff des Charakters). — 230) 4. Aufl. Berlii Gaertner, 26 S. Vergl. Gm. 237. Eine Anzeige der 3. Aufl. — Zeitschrift fü

F. Kirchner, *Schematismus der Philosophie, tabellarische Übersicht der philosophischen Disciplinen*[232]); Kirchner, *Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe*[233]); Flügel, *Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen*[234]); Tepe, *Ethische Abhandlungen*[235]); Primozik, *Über den Gebrauch und die Bedeutung des Wortes „Idee“ bei den bedeutendsten Philosophen.* Progr. d. Obergymnas. zu Iglau (sehr empfohlen *Gm.* 490). Aus dieser kurzen Skizze, welche sich auf das Wichtigste aus dem Berichtsjahr beschränken mufste, wird man vielleicht zweierlei entnehmen, einmal, dafs das Interesse für philosophische Fragen, soweit sie in den Kreis der Schule hineingehören, ziemlich rege ist, und dann, mit welchen Mitteln und in welcher Weise man dem Bedürfnis der Schule entgegenzukommen unternimmt.

Auch das Ausland nimmt an solchen Bestrebungen teil, wenn sich dieselben auch nicht unmittelbar auf die Schule beziehen. Das beweisen u. a. Laurence Johnston, *A short introduction to the study of Logic*[236]) und Kants *Kritik der reinen Vernunft*, übersetzt ins Französische von Picavet[237]).

---

den deutschen Unterricht. 2. Jahrgang (1888) S. 88 ff. — 231) Gütersloh, Bertelsmann, 352 S. (nach NJ. II, 556 pädagogisch und psychologisch interessant. — 232) Halle, Schwetschke (nach CO. 536 eine sorgfältige Zusammenstellung. — 233) Heidelberg, Weifs, 1886 (Philos. Bibliothek 316—319) nach ZR. 476 sehr zu empfehlen. — 234) Köthen, Schulze, 272 S. (Empfohlen PA. 567). — 235) Köthen, Schulze, 91 S. (nach PA. 566: einfache Darstellung der Herbartschen praktischen Ideen, dann 3 Abhandlungen, betreffend Schiller und die praktischen Ideeen, die Lüge und die praktischen Ideeen, die Freiheit und Unfreiheit des menschlichen Willens. Aus der Darstellung ist viel Frucht zu gewinnen). — 236) London, Longmans, Green and Comp. 1887 empfohlen *JE.* 144. — 237) Paris, Alcan, günstig beurteilt RiE. II, 307.

II.

Latein.

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

Es war vorauszusehen, dafs die Lateinfrage nicht so bald von der Tagesordnung verschwinden würde. Der Kampf tobt auf der ganzen Linie fort, doch hat sich das Bild des Kampfes inzwischen verändert. Nach *Jb.* II schien die Zahl der Angreifenden überlegen zu sein, nun aber hat das Häuflein der Verteidiger wesentliche Verstärkung erfahren. Wir nennen nur einige Namen.

In einer ruhig und mafsvoll gehaltenen Verteidigungsschrift tritt J. Keelhoff[1]) für Latein und Griechisch ein. Der Unterricht in diesen Sprachen liege in Belgien sehr im argen. Hengesbach[2]) spricht dieselbe Erfahrung aus, meint aber, die geringen Erfolge im belgischen Lateinunterricht erklärten sich aus der vorgeschriebenen schlechten Methode. Besseres sei nur zu erwarten, wenn man das Latein zur Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts mache. Auch Keelhoff macht beachtenswerte Verbesserungsvorschläge. Als eine Bekämpfung Fraryscher Ansichten (s. *Jb.* II B 44 ff.) können die Reden von E. Lavisse[3]) und Lockroy[4]) gelten; namentlich letzterer legt den Wert der lat. und griech. Sprache und Litteratur für die Gegenwart ansprechend dar, ohne die neuere Richtung zu bekämpfen. In gleicher Richtung bewegt sich eine Rektoratsrede des Prof. Zorn in Königsberg, während Prof. Kromann in Kopenhagen sich auf die Seite derer schlägt, welche von der Naturwissenschaft alles Heil erhoffen. Wenig Neues bringt J. Kalberg[5]). Die gewöhnlichen trivialen Gründe, mit denen man die Feinde des altsprachlichen Unterrichts bekämpft: dafs Latein in besonderem Mafse den Geist des Schülers entwickele, ihn denken und sprechen lehre, dafs Lateinlernen die beste Vorbereitung fü

---

1) J. Keelhoff, La question des humanités. Bruxelles, Lebègue. 70 S. — 2) Hengesbach, Der Unt. d. Lat. an den belg. kgl. Athenäen. CO. 12. — 3) Siehe RiE. II. 165—173. — 4) Ebendas. 176—180. — 5) J. Kalberg, Wert der lat. u. griech. Spr. als Lehrgegenst. am Gymn., Pr. Mitterburg. 15 S. —

das Erlernen neuerer Sprachen und zum Verständnis vieler allgemein gebrauchten Ausdrücke nötig sei — diese Vorhaltungen gleichen nur zu sehr alten und abgestumpften Waffen; man mufs sich nach schärferen umsehen, wie H. Bender (s. *Jb.* II A 80 u. ö.), Fink[6]), Stadler[7]) richtig erkennen. Der einschneidende Gesichtspunkt ist nach Bender nur der historische: das klassische Altertum ist in seiner geschichtlich unleugbaren und unverrückbaren Bedeutung aufzufassen; hiernach mufs sich die Beurteilung und Behandlung auch des Lateinstudiums richten. Fink sieht den pädagogischen Nährwert der alten Sprachen in einer gewissen Inferiorität derselben; sie geben nicht Höheres, als es die Gegenwart bietet, sondern Niedrigeres, etwas, was die Jugend zu bearbeiten vermag; aus ihnen soll der Schüler Stärkung der geistigen Muskeln erhalten, durch sie befähigt werden, in die imperativische Welt der Gegenwart hineinzuwachsen, da die Kulturwelt der Alten ihm erreichbar, die der Gegenwart eine unverdauliche Speise ist. — Die Frage: „Was nützt Latein und Griechisch mir?" ist nach Stadler eine frühe Feindin der Charakterbildung. Das Studium der alten Sprachen bildet Charaktere, und man verlangt doch immer, dafs die Schule hierin ihre vornehmste Aufgabe sehe. Unerklärlich bleibt aber, wie Stadler bei solchen Grundsätzen das Latein zu verwerfen vermag. Wir geben zu, dafs das Griechische wegen des Reichtums, der Vielseitigkeit und Originalität seiner Litteratur die vorzüglichste typische Form für die altklassischen Sprachen ist, aber um die Gegenwart zu verstehen, mufs man die Vergangenheit überschauen, und die Nichtkenntnis der römischen Kultur würde dem Schüler die Brücke von der Vergangenheit zur Gegenwart nur halb schlagen und eine bedauerliche Lücke ihn empfinden lassen. In dieser Preisgebung des Latein zu Gunsten des Griech. begegnet sich Stadler mit J. Flach, dessen Schrift *Hellenismus der Zukunft*, *Jb.* II B 49 bereits erwähnt wurde.

Gelesen zu werden verdient noch die Schrift von Frohnau[8]). Sie ist von Begeisterung für die alten Sprachen erfüllt und giebt auch in einem Abschnitte Anweisung zu ihrem Betrieb. — G. Körting[9]) tritt aufs wärmste und entschiedenste für den jetzigen Bestand des deutschen Gymnasiums und somit des Lateinischen ein. Es sei die elementarste Grundregel der Pädagogik, im Lehrplan irgend welche Fächer als Hauptfächer hinzustellen. Nach dem ganzen Gange unserer Kulturentwickelung müssen dies für eine lange Zukunft noch die Sprache und Litteratur des klassischen Altertums sein; die neueren Sprachen haben sich mit dem Range der Nebenfächer zu begnügen, zumal sie infolge ihres analogen Baues nicht in dem Grade wie die lat. Sprache für die formale und

---

6) A. Fink, Die Idee des Gymn. II. Pr. Meldorf, 22 S., vgl. Jb. II. A 92. B 60. — 7) A. Stadler, Die Aufgaben der Mittelschule. München, Th. Ackermann 1887. — 8) G. J. Frohnau, Einheitsmittelschule und Gymnasial-Reform. Wien, Pichler. 142 S. — 9) G. Körting, Neuphilol. Essays. Heil-

logische Verstandesbildung sich ausnutzen lassen. Aus dem Munde eines akademischen Lehrers der neueren Sprachen jedenfalls ein bemerkenswertes Geständnis! K. Meinardus[10]), welcher dem Programm der *Socialen Zeitfragen* entsprechend für eine gerechte Würdigung des Bestehenden als der geschichtlich gegebenen Grundlage der Weiterentwickelung eintritt, will gleichfalls nach wie vor die Mehrzahl der Stunden dem Lateinischen gewidmet wissen, denn die eingehende Beschäftigung mit dieser Sprache mufs Klarheit und Sicherheit des Sprachgefühls, Schulung des logischen Denkens zuwege bringen und ist in vorzüglichem Mafse eine wissenschaftliche Propädeutik. Übrigens erhebt sich diese klare, sachliche und einsichtige Apologie der klassischen Studien des Oldenburger Professors weit über das Niveau der gewöhnlichen Verteidigungsschriften. Wir empfehlen namentlich die Stellen über die Verträglichkeit des Studiums des klassischen Altertums mit christlicher und deutsch-nationaler Bildung zu lesen; hier sind neue und originale Gedanken. Dafs Verf. gute Übersetzungen neben den Originalen der Schriftsteller, besonders in häuslicher Thätigkeit, zu Grunde zu legen rät, sei nebenbei erwähnt.

Von nicht minderem Gewicht sind die apologetischen Aufsätze des Geh. Reg.-Rats C. Kruse[11]) und des Gymn.-Dir. O. Jäger[12]). Sie weisen mit Schärfe und einer Entschiedenheit, die bei Fachmännern, welche in der Praxis ergraut sind, gegenüber der „durch keinerlei Sachkenntnis getrübten Unbefangenheit" des Auftretens jener dilettantischen Reformapostel durchaus am Platze ist, die Angriffe von Preyer, v. Richthofen[13]) und Genossen zurück. Jägers Mahnung an die Lehrerwelt, jetzt auf dem Kampfplatze zu sein, durch ihre auf Sachkenntnis beruhenden Gründe gegen den falschen Strom anzukämpfen und so der Zeitströmung eine Richtung zu geben, die sich mit dem Gesamtwohle der Nation vertrage, ist nicht verhallt. Man vergleiche nur die Abwehr gegen Preyer von H. F. Müller in *ZG.* 283—285, von G. Richter-Jena in der *Münchener Allg. Zeitung* No. 12, 18, 21, 35; K. J. Schröers Aufsatz im *Zeitgeist* vom 5. März *Was ist Bildung?*, die Zurückweisung der Übertreibungen und Unrichtigkeiten in den v. Richthofenschen Anklagen bei Bender, *KW.* S. 368 und C. Kruse, *ZG.* S. 614f. Der Aufsatz Richters ist *PA.* 436—469 abgedruckt und verdient gleich denen Kruses besonders deshalb gelesen zu werden, weil Preyer auf Schritt und Tritt widerlegt und jede einzelne Stütze seiner Position ihm entzogen wird. Richter verteidigt auch die wissenschaftliche Methode bei Erlernung der alten Sprachen gegen die natürliche in der Aneignung

---

bronn, Henninger 1887. 184 S. — 10) K. Meinardus, Das deutsche Gymn. und seine Zukunft. (Sociale Streitfragen 19. Heft). Minden, Bruns. 43 S. — 11) C. Kruse, Das angeklagte Gymnasium ZG. 273 ff., 337 ff. — 12) O. Jäger, Über Gymnasialreform. Nach einem Vortrag auf der 25. Vers. des Vereins rhein. Schulmänner. ZG. 529—539. — 13) Dessen Schrift s. Jb. II, A92f

der neueren Sprachen, lobt Meurer, weil er die zu einem Stücke gehörigen Einzelsätze in seinen lat. Elementarbüchern um denselben Gedankenmittelpunkt gruppiert, und ist überhaupt sehr beredt in der Darstellung des geistbildenden Wertes des lat. Sprachunterrichts. Wer alle diese Stimmen vergleicht, wird und mufs zu der Erkenntnis kommen, dafs jene gegnerischen Angriffe auf den „ungerechtfertigten, mafsgebenden Einflufs" des Griech. und Lat., auf „die grammatische Dressur, mit der unnötig so viele kostbare Zeit verschwendet werde", teils einer irrigen pädagogischen Auffassung, teils einer Unkenntnis der wirklichen Zustände entspringen und somit ohne feste Grundlage sind. Nur in einem Punkte kann man mit Frick, *LL.* 15, 120 ff. die Klagen v. Richthofens nicht ganz abweisen. Letzterer beschwert sich besonders über die Extemporale-Not und betrachtet das lat. Extemporale als die Quelle manchen Übels — vgl. darüber *Jb.* II B57 — und das Echo seiner Klagen hört man aus R. Wulckows Aufsatz im *Zeitgeist* No. 11 vom 12. März: *Das Lat. und das lat. Extemporale* heraus, nur dafs letzterer in krasser Übertreibung noch weiter geht und das lat. Ext. geradezu „mörderisch" nennt. Wir stimmen Frick darin bei, diese durchaus heilsame Übung nicht zu überschätzen. Jedenfalls ist die zentrale Stellung des lat. Ext. als einer Haupt- und Staatsaktion, auf welche die Beschäftigung einer ganzen Woche hinarbeitet und welche eine volle Stunde in Anspruch nimmt, eine verkehrte, aber, wie wir bemerken möchten, nach den neuen Lehrplänen auch für abgethan zu erachten. Vgl. die Anleitung von Fries, *Das lat. Ext. in VI*, *LL.* 1, 102 ff. — Bedeutenden Eindruck hat endlich die Gegenschrift (gegen Preyer) eines ungenannten Verfassers *Auch ein Wort zur Naturforschung und Schule* (Jena, Mauke. 32 S.) gemacht. Irren wir nicht, so gebührt Herrn Major a. D. Friedheim-Jena hierfür Dank.

Keine neuen Gesichtspunkte, aber eine brauchbare Übersicht über die meisten in Betracht kommenden Momente bietet eine Abhandlung von Fr. Železinger[14]). Die modernen Sprachen können das Bildungselement, welches Lat. und Griech. gewähren, wohl ergänzen, aber nicht ersetzen. Denn die altklassische Litteratur ist die Grundlage und Wurzel unserer Bildung und auf dem Boden jener Litteratur ist die moderne Kultur zum allergröfsten Teile emporgewachsen. Nach W. v. Humboldt würde von der modernen Bildung nicht viel zurückbleiben, wenn wir uns von allem trennen sollten, was dem klassischen Altertum angehört. Fertige Übersetzungen genügen nicht, sich mit den schriftlichen Denkmälern des Altertums bekannt zu machen, dies wird durch den Beweis erhärtet, welche wertvolle, vielseitige Geistesthätigkeit die Übersetzungs-

— Über Preyer das. A92, 94 f., B46 f., 53. 227 f. — 14) Fr. Železinger, Die Notwendigkeit der Sprachstudien zur Förderung der Formalien und intellektuellen Geistesbildung im allgemeinen und eine kurze Andeutung des besonderen Bildungswertes d. Unterrichts in d. klass. Sprachen. Pr. Pettau 1887.

arbeit fordert. Den Schlufs der Programmabh. nimmt ein kurzer Vergleich des Bildungswertes des Unterrichts in der griech. und in der lat. Sprache ein. H. Planck, *Das Recht des Lat. als wissenschaftliches Bildungsmittel* (Pr. Stuttgart Rg.) haben wir nicht gesehen.

Die meisten der hier genannten Verfechter des Lateinischen in seiner bisherigen Stellung und Stärke gehören der im vorigen *Jb.* sogenannten dritten Gruppe an. Wir wenden uns nun zu der dortigen zweiten, welche entweder mit Herabsetzung der Stundenzahl oder mit späterem Anfang oder mit anderen Opfern den Ansturm der „Reformer" zu beschwören versucht. Zu diesen Vermittlern gehört H. Weber[15]), der an Paulsens bekanntes Buch anknüpfend teils ihn bekämpft, teils in anderem ihm beistimmt. Unter Verzicht auf den lat. Aufsatz beschränkt er den Unterricht (wie Heufsner, s. unten) in III auf 7, in II und I auf 6 Stunden. Seine Ausführungen sind beachtenswert. Von auffallenden Widersprüchen nicht frei ist O. Kuntzemüller[16]), welcher trotz seiner Verdammung der alten Sprachen und des Unheils, das sie angerichtet haben, dem Lat. im Lehrplane eine alle anderen Fächer übertreffende Stundenzahl gönnt. Gleich von Richthofen und Weber will er die den alten Sprachen abgenommene Stundenzahl der Pflege und Ausbildung des nationalen Bildungselements, insbesondere dem Deutschen zuwenden. Fahle in *Hoffmanns Zeitschr.* für den math. Unterr. S. 69 will als Freund der Einheitsschule das Latein in der Stundenzahl so beschränken, dafs man wirklich die modernen Gegenstände mit Erfolg lehren könne. Noch weiter geht ein Aufsatz in der *Nationalzeitung* vom 8. Juli *Die klassischen Studien*, der dem Latein gar nur so viel Stunden wie bisher dem Deutschen oder Französischen hergeben will. Dann lieber überhaupt kein Latein! Auch Frick a. a. O. will das nationale Element mehr berücksichtigen und das bisher allzu grofse Übergewicht des Lat. als bedenklich beseitigen; er hält mit Heufsner[17]) und anderen Vertretern der Einheitsschule den lat. Aufsatz und das Lateinsprechen für überflüssig; jenen verwarf auch Bender. Wir haben unserer Zustimmung bereits in *Jb.* II Ausdruck gegeben; die Gründe, die dazu veranlassen müssen, sind in Heufsners Vortrage so klar und eindringlich hingestellt, dafs wir ihn allen, die zu jener Frage Stellung nehmen wollen, zur Beachtung nicht dringend genug empfehlen können.

Heufsner betont zunächst nach einer historischen Betrachtung der Stellung des Lat. im Unterricht, dafs es als Bildungselement von Stufe zu Stufe zurückgegangen sei. Es sei kein Grund vorhanden, an dem Alten und Hergebrachten bei veränderten Verhältnissen festzuhalten, doch sei

---

32 S. — 15) H. Weber, Die deutsch-humanistische Gelehrtenschule. Preufs. Jahrb. S. 470—508. — 16) O. Kuntzemüller, Die Reform unseres höheren Schulw. a. nation. Grundl. u. d. Ford. allg. Bildung entsprechend. Frankfurt a/O., Oesterwitz. 40 S. — 17) Fr. Heufsner, Das Lateinische in der Einheitsschule (Vortr. geh. am 4. April auf der II. Hauptvers. d. deutsch. Einheitsschulvereins in Kassel). Schriften des deutsch. Einheitsschulv. 4. Heft. S. 47

das Lat. nach wie vor unentbehrlich; es müsse Centrum des fremdsprachlichen Unterrichts bleiben, und durch die übertriebenen Angriffe auf dasselbe dürfe man sich nicht beeinflussen lassen. Da aber Raum für die Umgestaltung des Lehrplanes hauptsächlich durch Beschränkung des Lat. gewonnen werden müsse, so sei das, was an Umfang abgehe, durch Vertiefung zu ersetzen. So dachte auch Frick, s. *Jb.* II, B51, und unsere eigenen Ausführungen daselbst führten zu ähnlichem Ergebnis. Wir stimmen darum auch den, wie wir wissen, von hervorragenden Männern wie Rothfuchs gebilligten, von der II. Hauptversammlung des deutschen Einheitsschulvereins einstimmig angenommenen Schlufssätzen Heufsners bei; sie sind so mafsvoll, dafs sie auch manchen, der sich gleich uns für die Einheitsschule nicht erwärmen kann, überzeugen werden, für die Methodik des Lat. so markig und kernig, dafs wir sie unverkürzt hier wiedergeben:

1. Mit der Aufgabe unserer jetzigen Gymnasialbildung verträgt sich sehr wohl eine Herabsetzung der Stundenzahl und des Lehrziels des Lateinischen, wobei es doch Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts bleiben kann.

2. Die Stundenzahl kann in Tertia auf sieben, in Sekunda und Prima auf sechs Stunden wöchentlich vermindert werden; denn ein Teil des jetzigen Unterrichts (Aufsatz und Lateinsprechen), sowie manches aus der bisherigen Lektüre ist für unsere Zeit nicht mehr angemessen oder scheint sogar von pädagogischem Standpunkte aus bedenklich.

3. Die so gewonnenen Stunden fallen dem Zeichenunterrichte, dem Englischen und der Mathematik zu.

4. Wenn auch das „Lateinsprechen" fällt, so sind doch Retroversionen, lateinische Wiedergabe des Inhalts aus den Schriftstellern nach der Übersetzung, lateinische Beantwortung von Fragen des Lehrers im Anschlufs an den gelesenen Text hauptsächlich in den unteren und mittleren Klassen in mäfsigem Umfange zu pflegen, um Sicherheit und Freudigkeit im Erlernen der Sprache zu fördern. Sonst hat an Stelle des lateinischen Aufsatzes und Lateinsprechens überall die Muttersprache einzutreten.

5. Energisch zu betreiben ist eine Vergleichung der Eigentümlichkeiten beider Sprachen in Wortschatz und Satzbau, welche von früh auf planmäfsig bei der Lektüre, aber auch in Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische geübt wird. Solche Übung dient dem klaren Verständnis und sicheren Gebrauche der Muttersprache und bewirkt eine treffliche logische Schulung.

6. Im Mittelpunkte des Unterrichts steht von früh auf die Lektüre; der grammatische Unterricht, der sich auf das Wichtigste und Gebräuchlichste beschränkt, mufs vorwiegend ein induktiver sein.

7. Der Lesestoff mufs für die grammatisch-stilistische Bildung der Schüler ausgiebig und gehaltvoll, auch ethisch wertvoll

sein. Derselbe ist in den drei unteren Klassen anfangs ein vorwiegend sagen-geschichtlicher, dann aufsteigend ein biographisch-geschichtlicher aus dem griechischen und römischen Altertume. Von Tertia an werden hauptsächlich die grofsen römischen Historiker gelesen, und die Lektüre der Poesie tritt hinter der der Prosa zurück.

Die Stimmen gegen den lat. Aufsatz mehren sich so fortwährend. K. Bruchmann, *Die klassische Bildung* (*Deutsche Revue*, S. 233) meint, der lat. Aufsatz schädigt die Lektüre und beeinträchtigt den Genufs des Inhalts. Pietzker in *PA*. S. 96, *Die Erziehung zum Arbeiten*, sagt, die Nutzlosigkeit, ja Schädlichkeit des lat. Aufsatzes stehe ihm aufser allem Zweifel. In Österreich ist bereits wie in Süddeutschland vielfach nach dem Lehrplane der freie lat. Aufsatz ausgeschieden, und so scheinen auch in Norddeutschland seine Tage gezählt, seitdem selbst J. Lattmann[18]), dieser bewährte Vorkämpfer humanistischer Bildung und tüchtige Methodiker, ihn wenigstens in der Form der Abhandlung fallen läfst.

Allgemeines Aufsehen erregte es, dafs Lattmann, welcher einst Ostendorfs bekannten Vorschlägen bezüglich des Beginns des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen entgegengetreten war, obwohl er schon damals den Beginn des Lat. nach Quinta zu legen forderte, nun der Wiederaufnahme des Ostendorfschen Vorschlags durch Völcker[19]) sich freundlich gesinnt zeigte. Er fordert nun also den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts in VI mit dem Französischen in 6 Stunden und Beginn des lat. Unterrichts in V mit 8 Stunden, hält sogar seine Verlegung nach IV für möglich, wenn nicht der in UIII notwendige griech. Unterricht störend im Wege stände. Zu diesem Wechsel der Anschauung brachten ihn die Erkenntnis, dafs das Latein dem neunjährigen Schüler zu viel geistige Arbeit zumute, und die in jüngster Zeit bewirkten Fortschritte in der Methodik des franz. Unterrichts. Er beruft sich betreffs der Herabsetzung der lat. Lehrstunden auf 8 in allen Klassen von V an auf den Lehrplan von 1816, welcher in VI und V nur 6, in allen andern Klassen 8 Stunden ansetzte. Statt des lat. Aufsatzes begnüge man sich mit einer einfachen Erzählung aus dem den Schülern von unten auf vertrauten genus historicum. Ähnliches verlangt auch H. Schiller, *Handb. d. prakt. Päd.* 410. Für den Unterricht in der lat. Grammatik fordert Lattmann gröfsere Wissenschaftlichkeit, vor allen Dingen höhere Wertschätzung der Kenntnis der Gesetze der Formenbildung mit Recht. Die Lektüre soll in den unteren und mittleren Klassen in den Dienst der Geschichte gestellt werden. So berührt sich

bis 80). — 18) J. Lattmann, Welche Veränderungen des Lehrplans in den alten Sprachen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Franz. begonnen wird? Pr. Clausthal. 25 S. — 19) Völcker, Die Reform des höh. Schulwesens auf Grund der Ostendorfschen These: Der fremdsprachl. Unt. hat mit dem Franz. zu beginnen. Berlin, Springer 1887. 251 S.

Verf. vielfach mit den von dem deutschen Einheitsschulverein verfolgten Bestrebungen. In dem Streit der Gegensätze konnte die Stimme des ehrwürdigen Veteranen und Vorkämpfers für den lat. Unterricht nicht unbeachtet verhallen.

Sein Zugeständnis hat weiteren Meinungsaustausch veranlafst. Während O. Weifsenfels in WfklPh. 925 ff. nicht zustimmt, hält von Sallwürk den Vorschlag für beachtenswert und O. Frick das Ganze für einen wertvollen Beitrag zur Theorie des Lehrplans, wenn auch eingehende Erwägungen zum Beweise der inneren Berechtigung des Einzelnen noch nötig sein werden. Auch wir lassen es dahingestellt, ob gerade das Französische für den ersten Unterricht sich eignet; gegen den Anfang des Latein in V erheben sich nicht allzugrofse Bedenken, falls ihm kein anderer fremdsprachlicher Unterricht vorausgeht und die ihm von Lattmann zugemessene Stundenzahl nicht verkürzt wird. Auch Frohnau (s. o. S. 57) läfst das Latein in V beginnen, weist ihm aber nur 48 (Lattmann 64) Stunden zu. Ferner verfocht wie 1887 schon J. Bierbaums[20]) Schrift ein Vortrag von Demoll auf der Versammlung des Vereins akademisch gebildeter Lehrer an badischen Mittelschulen vom 28. Mai die Priorität des Französ. vor dem Latein (letzteres wird hier gar nach III, Griechisch nach II verlegt), ebenso die Schrift von E. Falch[21]). Fr. Wolffgramm dagegen hält in seiner Anz. von Völckers Schrift in *NJ.* II 101—111 dessen Einrichtung der Lehrpläne für eine unannehmbare, wenn das Gymnasium in seinem Bestande aufrecht erhalten werden soll; nur für Realgymnasien und ähnliche Anstalten sei sie durchführbar. O. Weifsenfels übt in einem Aufsatze *ZG.* 593 ff. *Über den erneuerten Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Franz. zu beginnen*, scharfe Kritik an den betreffenden Bestrebungen und verhält sich gänzlich ablehnend. Er behauptet, dafs der Knabe sich gleich auf den ersten Seiten seines lat. Lesebuchs wie in einer geistigen Heimat fühlen mufs, während ihn die franz. Lesebücher mit ihren modernen Anekdoten in eine verwirrende Welt hinüberzuführen scheinen. Für den Sextaner sei das Franz. stets zu keck und altklug. — In einer Erwiderung auf Wolffgramms Rezension antwortet Völcker in *NJ.* II 231—238: allgemeine pädagogische, psychologische und methodische Momente sprächen für eine Umkehrung der bisherigen Sprachenfolge. Die Psychologie, oder welche Sprache kommt dem geistigen Bedürfnisse und der geistigen Fähigkeit des Kindes am meisten entgegen? das müsse den Ausschlag geben. Im lat. Anfangsunterricht herrsche die Übersetzungs-, im Erlernen der franz. Sprache die natürliche Methode. Die Reformversuche zur Änderung der Methode des lat. Unterrichts seien erfolglos geblieben, z. B. die Versuche von Barth und Bolle, den Elementarstufen zusammenhängenden Lesestoff zu bieten. Meurers *Pauli sextani liber* werde von

---

20) J. Bierbaum, Die anal.-direkte Methode des neusprachl. Unt. Kassel 1887, Kay, 174 S. — 21) E. Falch, Gedanken über eine Reform unseres Mittelschul-

Lateinlehrern gefürchtet, denn die Schüler könnten ja durch eine interessante Erzählung von der Beachtung der Form abgezogen werden. Und diese Besorgnis sei wohl begründet. Die natürliche Schwierigkeit, Starrheit, das Fremdartige der lat. Sprache mache das unbewufste Lernen und das induktive Verfahren unmöglich, und sie biete, was Herbart so nachdrücklich betont hat, für dies jugendliche Alter passenden Lehrstoff überhaupt nicht. Selbst Perthes' reichhaltigste Anregung sei für das Lat. so gut als wirkungslos geblieben; seine Grundsätze könnten nur auf Kosten der sicheren Aneignung der Formen zur Durchführung gelangen. Dagegen habe auf dem Gebiete der neueren Sprachen Verbindung der wissenschaftlichen und natürlichen Methode zu den befriedigendsten Ergebnissen geführt. Völcker fafst dann zum Schlusse nochmals die Gründe zusammen, welche dem jugendlichen Alter das Latein zu lernen erschweren. — In allen diesen Auslassungen Völckers mischt sich wie in seiner Schrift *Die Reform* Schwarzmalerei und Übertreibung mit richtiger Erkenntnis thatsächlicher Schwierigkeiten des Lateinlernens für ein so jugendliches Alter. Noch ist die zwingende Notwendigkeit eines späteren Anfangs dieses Unterrichts nicht erwiesen. Ja, G. Körting, der hervorragende Romanist, wendet sich in der oben angeführten Schrift mit Entschiedenheit gegen die Forderung, den fremdsprachlichen Unterricht mit einer modernen Sprache zu beginnen; im Gegenteil würde es dem Zwecke des Gymnasiums am besten entsprechen, wenn der franz. Unt. erst von OIII an recht nachdrucksvoll mit 4 Stunden begonnen würde. Völckers ursprünglicher Vorschlag, nach dem Muster des Altonaer Realgymnasiums erst in IIIb auf den Realgymnasien Latein zu lehren, im Gymnasium von IV an, mag für ersteres annehmbar sein; für das Gymnasium würde es eine wesentliche Schädigung bedeuten und seinen Charakter als einer Pflegestätte klassischer Bildung beeinträchtigen. In *PA*. Heft 5 *Ein neues Zeugnis für die Priorität des Franz.* erkennt Völcker selbst die formalbildende Kraft des Lat. an, bezeichnet aber dennoch das Altonaer Realgymnasium, welches ihm nur 38 Stunden gewährt, als eine Musterschule. Wir kommen auf dasselbe noch zurück.

Nachdem man einmal mit Französisch das Latein aus Sexta zu vertreiben begonnen hatte, war es kein Wunder, dafs ein anderer auf den Gedanken kam, mit dem Englischen vor dem Latein zu beginnen. Ein Vorschlag, der übrigens gar nicht so neu war. Wir haben schon in der *BphW*. 1886, 476 einen Vorschlag F. Techmers mitgeteilt, wonach der fremdsprachliche Unterricht am besten mit dem 11. Lebensjahre und zwar mit dem Englischen zu beginnen habe, worauf erst später Franz. und Latein folgen solle. Jetzt fordert L. Vieweger[22]) die Priorität de

---

wesens. Würzburg, Stuber. — 22) L. Vieweger, Das Einheitsgymnasium als psychologisches Problem behandelt, zugleich eine Lösung der Überbürdungsfrage auf psychol. Grundlage. Danzig, Saunier. 90 S. — Seinen Vorschla eignet sich jetzt Lattmann an, wie unten im III. Abschnitte zu lesen ist.

Englischen in VI mit 12 Std., Latein erst in V mit 12 Std., ebenso 12 in IV, dann je 6, also im ganzen für das Lat. 60 Std. gegen bisher 77. Psychologisch richtig ist an diesem Vorschlage nur das Eine, dafs dem Anfangsunterricht in den ersten drei fremden Sprachen eine reichliche Stundenzahl angewiesen wird. Allein der Übertritt von der Formlosigkeit des Englischen zum Formenreichtum des Lateinischen, der Weg von der Einfachheit zur Fülle, vom Leichten zum Komplizierten hat nur bei oberflächlicher Betrachtung etwas Bestechendes. Der Schüler, der ein Jahr lang den einfacheren grammatischen Bau des Englischen kennen gelernt, wird im zweiten Jahre das Lateinische nach denselben Gesetzen behandeln und sich viel schwerer an die völlig abweichenden Verhältnisse der Formenbildung gewöhnen, als wenn er an diese völlig unbefangen und zuerst herantritt. Richtig sagt P. Hellwig in *BphW.* 1889, 255: „in Konsequenz des Standpunktes des Verf. käme man wohl schliefslich zur Einführung des Volapük in VI“.

Überblicken wir zum Schlusse diese vielfältigen Reformvorschläge, soweit sie das Lateinische betreffen, so müssen wir gestehen, dafs kein einziger eine so zwingende Gewalt besitzt, den Wert und die Stellung des Lat. im Unterricht im Grunde zu erschüttern. Aber Überflufs erzeugt Überdrufs. Es wäre wahrlich zu wünschen, wenn das Gerede über die Reform aufhörte, wenigstens eine Weile verstummte. Der Worte sind genug gewechselt. Besser ist es, auf Reformen im Unterrichtsverfahren, in der Methode zu sinnen, und hieran arbeitet man schon seit geraumer Zeit mit wachsendem Erfolge. „Würde uns jetzt“, sagt O. Schroeder im *Deutschen Wochenblatt* in einem Artikel *Voraussetzungen einer deutschen Schulreform* S. 20—22, „wo wir erst im Beginn einer inneren Umgestaltung stehen, plötzlich ein auf noch nicht vorhandene oder doch nicht geübte Methoden zugeschnittenes Zeitmafs aufgezwängt, so würde das wie jede Überstürzung der gesunden historischen Entwickelung nur schädlich, vielleicht aber dem Ganzen verhängnisvoll sein.“ Wir empfehlen die Beherzigung der verständigen hier ausgesprochenen Gedanken Schroeders allen Stürmern und Drängern; vgl. desselben Verf. Aufsatz in *D. Woch.* No. 13 vom 20. Juni *Anbahnung einer Schulreform.*

2. Schriften zur Methodik.

A. Lehrpläne. Einen „ausgeführten Lehrplan für den lat. Unterricht, festgestellt nach Referaten in Fachkonferenzen“, enthält auf 37 Seiten das Programm des Gymnasiums zu Braunsberg. Die dankenswerte und nützliche Zusammenstellung giebt zu keinen erheblichen Einwendungen Anlafs. Gröfseres Interesse, um der Neuheit der Sache willen, erregt der „Lehrplan für den lat. Unterricht, Beginn mit Tertia“ des Realgymnasiums zu Altona, als Beilage zum Osterprogramm erschienen. Schon in *Jb.* II wurde auf die ähnliche Einrichtung in Skandinavien mehrfach hingewiesen. Auch Völcker möchte eine Schulverfassung nach

Art der schwedischen haben. Landtagsabgeordneter Natorp in *PA.* 382 ff. ist gleicher Ansicht und setzt die Vorteile auseinander. Seine Darstellung weifs das Licht sehr gut zu verteilen; es fehlen aber nicht die Schatten, und diese schilderte Uhlig auf der Versammlung des d. Einheitsschulv. in Kassel am 4. April: der humanistische Unterrricht müsse bei solcher Einrichtung in absehbarer Zeit ganz in die Brüche gehen. Da nun auch Kuntzemüller (s. B 60) den lat. Unterricht in UIII beginnen läfst und alle Fürsprecher gleicher Einrichtungen sich auf die in Altona thatsächlich damit erzielten Erfolge berufen, so müssen wir den Lehrplan dieser Anstalt mit seinen Begleitworten einer kurzen Prüfung unterziehen.

Als wesentliches Ziel dieses seit zehn Jahren unverändert erteilten lat. Unterrichts ist das auf sicherer grammatischer Auffassung beruhende Verständnis der lat. Prosaiker, namentlich der bedeutendsten Historiker und der für unsere Kultur und Litteratur einflufsreichsten Dichter, besonders des Horaz hingestellt. Der UIII fällt in 7 Std. die Einübung der ganzen Formenlehre und der wichtigsten Regeln der Syntax nach Mafsgabe des Übungsbuches von Frei zu, dessen Formenlehre und Syntax eingeführt ist. Der OIII in 7 Std. die Befestigung der Formenlehre, die erweiterte Kenntnis der Syntax und die Lektüre von Caesar b. g. I—III mit Hülfe des Etymologischen Vokabulars zum Caesar von Schlee; die Einprägung der Vokabeln mit ihrer Grundbedeutung und die Gewöhnung der Schüler, bei der Lektüre sofort das Satzgerippe jeder Periode ins Auge zu fassen, haben sich als besonders fruchtbringend erwiesen. UII liest Caes. b. g. IV—VII, den Anfang von Ovids Metam., grammatisches Pensum Satzsyntax. OII wiederholt wie I einzelne Teile der Grammatik und liest abwechselnd Sallust und Ciceros Reden, besonders die Pompeiana, Rosciana, Catilinarien neben Ovids Met. Die I liest Liv. XXI—XXIII, XXIX, XXX (2 Sem.), Tac. Ann. I, II und Germania (1 Sem.), Cic. Reden pro Ligario, pro Deiotaro, pro Archia poëta und in Verrem (1 Sem.), Vergils Aen. I—VI (2 Sem.) und Hor. Auswahl nicht blofs der Oden (2 Sem.). Daneben in allen Klassen Exercitia, Extemporalia und mündliche Übungen im Hinübersetzen. Die II und I hat nur 6 Lehrstunden. In diesem Plane fällt zuerst die Massenlektüre auf, namentlich in OII und I. Unsere gewöhnlichen Realgymnasien bringen es auf nicht viel mehr als die Hälfte und thun wohl daran. Denn wenn man wie in Altona in einem Jahre bei höchstens drei wöchentlichen Std. — denn 2-3 gehen doch für die poetische Lektüre und die grammatischen Übungen ab — in OII 6 Reden Ciceros, in I gar in einem Semester drei Bücher des Livius lesen, oder wenn man, was dasselbe ist, in einem Vierteljahre in vier bis fünf wöchentlichen Stunden einen so umfangreichen Lesestoff bewältigen will, so ist es doch ganz unglaublich, dafs dabei noch, wie der Lehrplan verheifst, „die Auffassung und Aneignung des Inhaltes in seinem Zusammenhange sowohl in formaler als in materialer Beziehung vermittelt und zur wissenschaftlichen Benutzung der gelesenen Autoren als Geschichtsquellen in Vorträgen und

Aufsätzen angeleitet wird". Und wie soll der Schüler täglich eine häusliche Präparation von drei bis fünf Kapiteln leisten können? Von Gründlichkeit kann da nicht die Rede sein, auch nicht in den Lehrstunden. Dafs eine Auswahl des Lesestoffs stattfindet, ist nur bei Horaz bemerkt. Das Quantum desselben würde für das Gymnasium vollkommen ausreichen; wir sehen also nicht ein, dafs eine so intensive Leistung einem Realgymnasiasten, der für das Latein sicher keine gröfsere Befähigung als ein Gymnasiast im Durchschnitt mitbringt, möglich sein soll. Aber der Lehrplan wird ein „bewährter" genannt; das Bedürfnis einer Änderung habe sich seit zehn Jahren nicht herausgestellt, aber auch in keinem anderen Sprachunterricht seien die Lehrer so von dem Bewufstsein der Sicherheit und Zweckmäfsigkeit des Lehrplanes erfüllt, wie im lat.; und für den Erfolg wird geltend gemacht, dafs in 9 Entlassungsprüfungen alle 24 Abiturienten genügt und auch eine ziemliche Befähigung im Hinübersetzen bewiesen hätten. Man mufs abwarten, ob das auch in Zukunft so sein wird; eine Erfahrung an 24 Abiturienten genügt noch nicht. Wie viele mögen die Entlassungsprüfung haben bestehen wollen, sind aber nicht zugelassen worden? Die sie aber bestanden, mögen gut beanlagte Köpfe gewesen sein, denen die ungeheure Anstrengung während ihres sechsjährigen Lateinstudiums nicht geschadet hat. Wenn das Altonaer Realgymnasium nicht einen Ehrgeiz darin sucht, es dem Gymnasium gleichzuthun und zu zeigen, dafs es mit der halben Stundenzahl ebenso weit kommt, so thäte es besser, seine Schüler und — seine Lehrer zu schonen und die Lektüre auf die Hälfte herabzusetzen, wenigstens von O II an. Non multa sed multum! Sind dann nach weiteren zehn Jahren die Erfolge ebenso erfreulich, wie sie jetzt angeblich schon sind, dann wird man den Versicherungen eher glauben und die dortigen Einrichtungen zu weiterer Verbreitung empfehlen dürfen.

Zwei Aufsätze in *ZhU.* No. 22. 23 behandeln „die grundsätzlichen Mängel des Lehrplans der Gymnasien". Der erstere will mit H. Weber (s. B 60) den lat. Aufsatz und das lat. Exercitium in den oberen Klassen abschaffen. Der zweite, unterschrieben J. Tews, will den Unterricht in den alten Sprachen zu Gunsten eines erweiterten und vertieften Unterrichts im Deutschen beschränken. Man sieht also nicht, was der Titel hier soll. In einem Aufsatze in *ZöG.* 456—458 spricht J. Prammer über die Auswahl der lat. Lektüre an den Gymnasien Österreichs. Tac. dialogus sei nicht als Privatlektüre zu empfehlen. In II Sall. bell. Jug. ganz, bell. Cat., wie in I Cic. in Cat. I, der Privatlektüre zu überlassen; Caes. b. civ. mag ungelesen bleiben, Übungen im Lateinsprechen sind von unten auf zu empfehlen, weshalb hier zusammenhängende Stücke, nicht blofs die üppig wuchernden Einzelsätze am Platze.

Entsprechen unsere Stundenpläne den Anforderungen psychologischer Pädagogik? das ist sicherlich keine nebensächliche Frage. H. Schiller beantwortet sie in *LL.* 14, 32—44. Abwechselung ohne Verzicht auf Konzentration ist für das jugendliche Alter bis Tertia

nötig. Das Latein falle meist in die ersten Stunden vormittags, die zweite liege davon getrennt! In II und I folgen zwei Lateinstunden aufeinander.

B. Didaktik im allgemeinen. An erster Stelle ist der im Berichtsjahre erschienenen Verhandlung über den zweiten Gegenstand der Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz 1887 zu gedenken. Die Frage lautete: *Welche Fragen in betreff der Einrichtung und Beschaffenheit des lat. Unterrichts der Gymnasialanstalten verdienen zur Zeit am meisten Aufmerksamkeit und wie ist dazu Stellung zu nehmen?* Das Referat des G.-Dir. Dr. Buschmann-Bonn nimmt 58 Seiten, das Korreferat des Realg.-Dir. Dr. Matthias-Düsseldorf 30 S., die eigentlichen Verhandlungen den Raum von S. 385—403 ein. In Beantwortung des Themas führt Buschmann fünf Hauptfragen an: 1. Bedingen die Lehrpläne vom 31. März 1882 eine Änderung in der Einrichtung und Beschaffenheit des grammatischen Unterrichts? 2. Ist es wünschenswert, die herrschende Methode des gramm. Unterrichts in den unteren Klassen im Sinne der von Perthes oder der von Lattmann empfohlenen induktiven Methode umzugestalten? 3. Inwieweit hat die Schule die Ergebnisse der Sprachforschung, insbesondere auf dem Gebiete der Orthographie und Orthoepie zu verwerten? 4. Wie ist der lat. Aufsatz zu behandeln, wenn das ihm in den Lehrplänen gesteckte Ziel erreicht werden soll? 5. Empfiehlt es sich, einen Kanon der Lektüre aufzustellen und welche Schriften wären darin aufzunehmen? — Mit grofsem Interesse wird man die sach- und fachkundige Berichterstattung Buschmanns lesen; die Beratungen der Versammlung selbst sind seinen Sätzen folgend schliefslich zur Annahme der wichtigsten gelangt; aber auch die Bemerkungen des Berichts von Matthias bilden treffliche Ergänzungen dazu. Die Versammlung entschied sich u. a. für folgende Sätze (Auszug): 1. Der grammatische Unterricht, der streng systematisch zu betreiben ist, hat seine selbständige Bedeutung; sorgfältigste Beschränkung auf das Notwendigste ist geboten. 3. Zusammenhängende Lesestücke im Übungsbuch für VI und V möglichst früh. 4. Für die Grammatik entfallen in IV 5, III 4, IIb 3, später 2 Stunden. 6. „Die Erlernung des Paradigmas geht der Anschauung der grammatischen Formen im Satze voraus.“ Das Auffallende dieser These mildert sich, wenn man die Begründung S. 111 ff. liest. 7. Die reine Induktion wird für den Anfangsunterricht nicht empfohlen. 11. Die deutschen Übungssätze sind auf das knappste Mafs zu beschränken und dürfen keinen ungeeigneten Inhalt haben. 13. Die sicheren Ergebnisse der Sprachwissenschaft sind nur da zu verwerten, wo sie zur Vereinfachung des Unt. und Befestigung des Gelernten dienen. 15. Für die Aussprache des Lat. sind die feststehenden Ergebnisse der Wissenschaft so weit in Anwendung zu bringen, als eine angemessene Rücksicht auf die noch bestehende Gewohnheit und auf die Möglichkeit einer einheitlichen Durchführung gestattet. 16. Es ist wünschenswert, dafs das Prov.-Schulkollegium in Sachen der Orthoepie ein einheitliches Verfahren vorschreibe

Der Vorsitzende Prov.-Sch.-R. Deiters konnte dies nicht in feste Aussicht stellen. 17—19 betreffen den lat. Aufsatz. Buschmann sowohl wie Matthias und die Versammlung selbst erkannten seine Notwendigkeit an. Besonders eingehend beschäftigt sich Buschmanns Referat mit ihm, in welchem er nachweist, dafs alles, was zu seiner Vorbereitung dient, im unmittelbaren Dienste der Lektüre steht und ihm eher förderlich als hemmend ist. Selbst der „Realschulmann" Matthias bricht eine Lanze für ihn; er bringt für ihn das neue Moment vor (S. 179), dafs er eine schätzenswerte Schutzwehr gegen die vielen ungeeigneten Elemente ist, die unsere Gymnasien heimsuchen, und schliefslich müfste der Gymnasialprimaner in lat. Sprache doch wohl das leisten können, was der Realprimaner im Franz. ganz gut fertig bringe. Wir verkennen nicht das Gewicht dieser Gründe, aber der lat. Aufsatz kostet trotz aller Vorbereitungen von unten auf zu viel Zeit, die besser angewendet werden könnte, da sein Nutzen nicht im Verhältnis zu den durch ihn herbeigeführten Übeln steht. Thatsächlich sind denn auch acht Gutachten der Anstalten für seine Beseitignng gewesen, allein da die Lehrpläne ihn fordern, so mufste auch Buschmann die Mittel, dem lat. Aufsatze aufzuhelfen, erörtern, wenngleich er selbst, wie uns scheint, lieber der Ansicht H. Schillers *Handb.* S. 409 f. gefolgt sein würde. Die angenommene These 17 läfst für ihn nicht blofs die historische Erzählung, geschichtliche Rede, sondern sogar die Form der Abhandlung zu. Aus den Berichten sei als besonders bemerkenswert noch hervorgehoben, dafs Buschmann in anerkennender Weise der Forschungen der sog. Junggrammatiker (S. 127 f.) gedenkt und Matthias S. 169 die Vorteile der Perthesschen Methode in sieben kurzen Sätzen, auch S. 171 die Früchte der Herbartschen Methode treffend zusammenfafst.

In einem Aufsatze in den *NJ.* 285—306 behandelt Vogt-Neuwied die der Dir.-Vers. der Rheinprovinz vorgelegten Fragen. Er steht noch mehr auf dem Standpunkte Lattmanns als Buschmann, verwirft den lat. Aufsatz und verlangt eine lat.-deutsche Arbeit im Abiturientenexamen. Im einzelnen spricht er über folgende Punkte: 1. Die Fülle und Mannigfaltigkeit der zur Zeit aufgeworfenen, den lat. Unterricht betreffenden Fragen. 2. Das Ziel des lat. Unt. nach den Lehrplänen. 3. Auswahl der Lektüre, die sich 4. möglichst auf abgeschlossene, ganze Werke erstrecken mufs. 5. Es mufs mehr extemporiert werden. 6. Abwehr der einseitig-realistischen Bestrebungen. 7. Abwehr der formalistischen Methode im lat. Unt. 8. Die Lehraufgaben sind vielmehr neben als nach einander anzugreifen. 9. Die Lektüre in VI, V, IV (s. darüber unten unter Anfangsunterricht). 10. Stellung der Lektüre in VI. Fabeln, im echten Fabelton im Anschlufs an Phädrus erzählt, sind nötig; nicht gleich mit Lektüre zu beginnen, sondern kurze Zeit mit der alten grammatistischen Methode, so dafs 11. die induktive Methode in die anfänglich rein deduktive Lehrweise eingreift. 12. Die Verwertung der Ergebnisse der Sprachforschung: richtige Gliederung eines zusammenhängen-

den Ganzen erkennt man erst, wenn man seine Entstehungsgeschichte kennt. Perthes zeigt hier seine Vorzüge. 13. Latein ist durch Vergleichung an das Deutsche anzuknüpfen. 14. Welche Grammatik, welches Übungsbuch? s. darüber unten. 15. Eine Voraussetzung der von Vogt empfohlenen Methode. 16. Lektüre und die mündlichen und schriftlichen Übungen in den oberen Klassen. 17. Dasselbe im Abit.-Examen. 18. Thesen. Wir haben in den Ausführungen dieser Punkte Verf. als denselben einsichtigen und erfahrenen Pädagogen wiedergefunden, wie er uns *Jb.* I 150 entgegentrat, so dafs wir nicht umhin können, auf seinen Aufsatz noch öfter zurückzugreifen.

G. Ihm, ein uns aus *Jb.* II wohlbekannter Schulmann, legt in seinem Aufsatze *Gm.* 649—656 *Alter und neuer Betrieb im lat. Unterricht* die Überzeugung von der Notwendigkeit des Konzentrationsgedankens dar, zeigt, wie der Schüler angeleitet werden kann, eine sprachliche Erscheinung selbst durch Beobachtung aus der Lektüre zu finden, wie der gewonnene Besitz befestigt und erhalten wird durch Variationen, Klassenarbeiten, Lektüre; spricht dann über die grammatische Seite des Unterrichts auf der Oberstufe, wo er mehr für Variation als für Retroversion sich erklärt; eine frühere Zeit des Unterrichts hatte eine so intensive Arbeit wie die heutige allerdings nicht nötig.

Auf ganz besondere Aufmerksamkeit hat eine neue Schrift des Dir. Dr. Eichner[23])-Inowrazlaw Anspruch. Um dem lateinischen Unterrichte, dessen Grundlage die Grammatik sein und bleiben mufs, seine zentrale Stellung im Gymnasium zu erhalten, zeigt Verf.: nur eine andere Behandlungsweise der lat. Grammatik, nicht Einschränkung des grammatischen Lehrstoffs ermögliche dies auch nach den neuen Lehrplänen von 1882. Im Gegensatze zu Vogt (Pr. Neuwied 1886), der das Deutsche zum Ausgangspunkt und Mittelpunkt im lat. Unterricht haben will und dessen Verfahren bei Eichner wenig Beifall findet, will Verf. eine Neugestaltung und zeitgemäfse Verbesserung in der Weise, dafs nur unter Vermittlung oder mit Hülfe des Deutschen die Behandlung eine verstandesgemäfsere wird, d. h. durch grammatische und logische Schulung zielbewufster auf die Entwickelung der Verstandeskräfte gerichtet wird. Denjenigen sprachlich-allgemeinen oder logischen Grundlagen jeder Sprache, die in allen Sprachen wiederkehren, d. h. einer allgemeinen Satzlehre mufs der Gang des Unterrichts folgen, die Behandlung des syntaktischen Lehrstoffs in gleicher Weise das allgemeine Sprachverständnis des Schülers, den Grad der Schwierigkeit für den deutschen Schüler und das Eindringen in das Wesen der Sache zum Ausgangspunkt nehmen. Das geschieht nach zwei Gesichtspunkten: 1. in Beziehung auf den Schüler durch ein die Sache ihm mittels des Deutschen verdeutlichendes oder „vermittelndes“ 2. in Beziehung auf den Lehrstoff durch ein „wissenschaftliches“, in Inhalt und Wesen der Sache eindringendes Verfahren. Beide werden an

23) E. Eichner, Zur Umgestaltung des lat. Unterrichts. Berlin, R. Gaertner,

einer hinreichenden Anzahl von Beispielen klar gemacht; das zweite Verfahren am Genitivus attributivus und am Abl. adverbialis, wo die vielgestaltigen Erscheinungsformen auf klar ausgeprägte Einheiten zurückgeführt werden. Ein dritter Abschnitt über das Verhältnis der Grammatik zur Lektüre wahrt der Grammatik ihre volle Ebenbürtigkeit gegenüber der Lektüre, zeigt aber einen Weg, beide mehr innerlich aufs engste zu verknüpfen. Das Schlufskapitel bahnt eine Neugestaltung der Tempus- und Moduslehre an und wendet sich auch hier gegen Vogt wie gegen die Anordnung der Grammatiker, die mehr von den Arten als von der Wesenseinheit der Tempora und Modi ausgehen.

Wir zweifeln durchaus nicht daran, dafs Verf. mit seiner gewifs schon praktisch erprobten Methode an Schülern oberer Klassen nicht nur Erfolge, sondern auch den ganzen von ihm bezeichneten Erfolg, tieferes sprachliches Verständnis erzielt. Allein seine rationelle Methode ist nur deshalb eine wissenschaftliche, weil sie die sprachlichen Thatsachen logisch zu begreifen und logisch dem Schüler klar zu machen sucht, und darin liegt jedenfalls ein System, allein dieses System entbehrt der wissenschaftlichen Grundlagen und Voraussetzungen in dem Sinne, welchen man dem Worte „wissenschaftlich" sonst zu Grunde legt, d. h. es ist weder vom sprachgeschichtlichen noch psychologischen, ja nicht einmal vom Standpunkte der wissenschaftlichen Pädagogik begründet. Es ist praktisch vortrefflich, künstlich und geistvoll konstruiert, aber nicht natürlich, und namentlich in den unteren Klassen läfst sich nichts damit anfangen. Trotzdem werden alle Lateinlehrer in Eichners Schrift genug des Beherzigenswerten finden, vor allem wertvolle Winke und Beispiele den logischen Eigentümlichkeiten des Lateinischen in genau entsprechender Übersetzung gerecht zu werden.

Während Eichners didaktisches Verfahren wesentlich deduktiv dem Schüler eine Einsicht in den Geist der lat. Sprache zu vermitteln sucht, greifen die folgenden beiden Abhandlungen zur Induktion. Tuchhändler[24]) lehrt in einer sehr ansprechenden Arbeit, wie nach den Gesetzen wissenschaftlicher Pädagogik auf dem Gebiete der griech., lat. und deutschen Grammatik durch richtigen Betrieb derselben, die ein so wesentliches Stück des erziehenden Unterrichts ist, die Selbstthätigkeit des Schülers auf Schritt und Tritt geweckt und gepflegt werden kann, indem nichts dem Schüler durch blofse Überlieferung von aufsen her entgegengebracht wird, was er durch eigenes Suchen von innen her finden kann. Am Acc. c. inf. und den Participialkonstruktionen des Quintanerpensums wird ein Weg gewiesen, dem Lernenden das Geheimnis dieser Regeln nicht etwa erst in den letzten Monaten als Thatsache zu übermitteln, sondern aus dem früher gelesenen Material durch richtige Gruppierung der Sätze ihn die Regel selbst herausziehen und erarbeiten zu lassen.

---

59 S. — 24) Tuchhändler, Zur Weckung und Pflege der Selbstthätigkeit im erz. Unterricht durch den Betrieb der Gramm. 34 S. Pr. Buchsweiler.

Das ist schon in der Formenlehre möglich, z. B. wenn er die Bedeutung der Komposita nicht auswendig lernt, sondern selbst zu finden angehalten wird, etwa die von *dissideo*, *praesideo*, *exspecto*; ferner kann es geschehen beim Abhören von Formen und Regeln einerseits und beim Übersetzen andrerseits, wo an Stelle des mechanischen Abhörens die sofortige Anwendung oder weiteres Betrachten, Zerlegen, Vergleichen, an Stelle des mechanischen Wiederholens selbstthätiges Umbilden, Benutzung des Stoffes zu Sprachübungen treten mufs. Wie mannigfach der Schüler zum Selbstfinden der Regeln und des Sprachinhaltes hingeleitet werden kann, beweist auch der Anhang, einige Quintanerarbeiten, bestehend in zur Grammatik selbstgebildeten deutschen und lateinischen Sätzen u. a. mehr. Der Segen dieser induktiven Methode liegt eben darin, dafs man die Form nie für sich, sondern in und mit dem Inhalte des Satzes betrachtet und diesen Inhalt recht plastisch und anschaulich zu beleben und zu gestalten sucht. Bei jedem Diktat, jedem Extemporale wird der Schüler auf den Inhalt vorbereitet, ein besonderes sachliches Interesse ihm erweckt, sein Sprachgefühl in Selbstthätigkeit gesetzt. Inhaltlich verwandt ist ein Aufsatz in *LL.* 15, 30—50 von Waldeck, *Die Herbartschen Grundsätze in der altsprachlichen Grammatik*. Derselbe bezieht sich fast ausschliefslich aufs Griech. — nur eine Anmerkung behandelt Ind. und Konj. in Sätzen mit *quod* — aber auch für die Behandlung der lat. Syntax in der Schule läfst sich manches daraus lernen. Verf. stellt überall bei Durchnahme einer Regel 1. die vorhandene verwandte Vorstellung klar, ordnet sie und knüpft daran das Neue an, läfst 2. durch Abstraktion aus den bekannten Beispielen die Regel finden, fafst 3. die gewonnenen Einzelheiten zu einer Einheit zusammen, zieht 4. überall ähnliche grammatische Erscheinungen vergleichend oder gegenüberstellend heran. Die Vorteile dieser Methode werden S. 47 ff. vorgeführt.

Von demselben Verf. liegt in *LL.* 17, 1—24 ein gediegener Aufsatz über *Die didaktische Formgebung in der altsprachlichen Grammatik* vor. Weil das Anschauen und Denken des Schülers, an den immer Neues herantritt, zu wenig entwickelt, das Gedächtnis mit totem Material überlastet wird, lernt er nicht sein Wissen schlagfertig, ohne lange Reflexion, halb unbewufst wie seine Muttersprache, anwenden. Ein Hauptgrund dieser Not liegt auch in dem Aufbau unserer Schulgrammatiken nach sprachwissenschaftlichen (soll heifsen: logischen), nicht aber psychologisch-didaktischen Gesichtspunkten. Durch fortwährendes Nachschlagen in der Grammatik braucht er so bei Übersetzungsübungen eine dreifach längere Zeit, als der Lehrer annimmt, und hiervon stammt ein gut Teil der beklagten Überbürdung. Auch fleifsiges Repetieren erweist sich als kein wirksames Heilmittel für diesen wundesten Punkt unseres altsprachlichen Unterrichts, die jetzige Art des Betriebs der Grammatik. Helfen kann nur, dafs man dem Stoffe eine solche didaktische Form giebt, dafs das mit dem Verstande zu Begreifende nicht mehr mechanisch auswendig gelernt, dafs das Gedächtnis entlastet, das Denken geübt wird; damit hängt

eine rationellere, auf psychologischen Gesetzen beruhende Methode zusammen. Durch engere Anlehnung an die Muttersprache und dadurch zu erreichende Anschauung lassen sich zahlreiche Regeln als überflüssig beseitigen, wie Verf. an Beispielen der lat. Syntax zeigt. So reicht für die 3 Unterklassen die Regel von der Kongruenz: „Das Prädikat richtet sich nach seinem Subjekt, soweit es veränderlich ist“ aus. Alles was mit dem Deutschen übereinstimmt, braucht überhaupt nicht Gegenstand einer Regel zu sein. Ähnlich dachte schon Vogt im Programm Neuwied 1886. Die specifisch lateinischen sprachlichen Erscheinungen ferner lassen sich durch Umsetzen und Schaffen einer deutschen Analogie auf wenige Regeln zurückführen, nicht blofs einzelne Ausdrücke, sondern ganze Kapp. der Grammatik. Die Gefahr, den Schüler dadurch an schlechtes Deutsch zu gewöhnen, tritt nicht ein, wenn neben der wörtlichen Übersetzung regelmäfsig auf eine sinngetreue Verdeutschung gedrungen wird; aufserdem ergiebt sich der Vorteil, dafs Grammatik und Lektüre sich lebendig und fruchtbar verbinden. Ist auch der wesentliche Inhalt der Vorschläge des Verf. nicht neu, so verspricht doch seine Abhandlung, deren Fortsetzung folgen soll, ein annehmbarer Beitrag zur Vereinfachung des grammatischen Unterrichts zu werden.

In neuem verkürztem Abdruck aus dem Pr. Clausthal 1882 ist J. Lattmanns (Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht. 76 S.) Abhandlung *Die Kombination der methodischen Principien im lat. Unt. der unt. und mittl. Klassen* erschienen. Einen eingehenden, objektiv gehaltenen Bericht über die hier ausgesprochenen methodischen Grundsätze des erfahrenen Praktikers, wie auch über seine darauf aufgebauten Lehrbücher giebt F. Kälker in *NJ.* II 1—22 in einem gleichnamigen Aufsatze. Er behandelt nach der Reihe die Grammatik, das Lateinsprechen als Mittel zum Zweck, Verhältnis des lat. Unt. zu dem der alten Geschichte, Verkettung des Unt. von VI—III und urteilt über Lattmanns Lehrbücher verdientermafsen günstig. Seine Zusammenstellung jener methodischen Grundsätze und ihrer praktischen Bethätigung in den Lese- und Übungsbüchern für VI—III in der lat. Grammatik ist zu einer Orientierung für der Sache ferner Stehende wohl geeignet. Mancher Lateinlehrer hat von dem, was Lattmann während seiner langen und erfolgreichen Lehrerlaufbahn eigentlich gewollt, erstrebt und geleistet, nur eine unvollkommene Kenntnis, mancher kennt seine Verdienste wohl nur vom Hörensagen. Wir wünschen beiden Schriften recht viele Leser und bedauern auch hier nur, dafs Lattmanns realistisch-induktive Methode, die zugleich eine rationelle und genetische ist, trotz ihrer unbestrittenen Vorzüge (vgl. Dir.-Vers. Rheinpr. 1887 das Urteil von Matthias S. 170 f.) noch nicht zu der Würdigung und Erprobung an einer gröfseren Zahl von Anstalten gelangt ist, die sie verdient. Sie vernachlässigt weder über dem Einüben des grammatischen und sprachlichen Stoffs den Inhalt des Gelesenen und Übersetzten, noch läfst sie die Grammatik im Dienste der Lektüre aufgehen. Trotz aller pädagogischen Kunst und Wissenschaft

steckt doch in ihr ein gut Teil des alten Naturalismus. Mehr darüber *Jb.* II. B 63 f.

Fr. Kaspar, *Die Einwirkung der lat. Sprache auf das Deutsche und der Sprachunterricht an Gymn.* (Pr. Mies) hat uns nicht vorgelegen.

C. Anfangsunterricht. Eine Menge von Schriften haben den ersten Unterricht im Lat. zum Gegenstande. Bei der Wichtigkeit einer richtigen Grundlegung ist das erklärlich.

Max Millers[25]) Vorbereitungsbüchlein fufst auf bayerischer Studienordnung, wie das K. Röhlings auf österreichischer, und will den Übergang aus dem Lernkreise der deutschen Schule in den der Lateinschule mit den denkbar einfachsten Mitteln vollziehen lassen. Die Überleitung geschieht leicht, fast spielend. Zwölf kurze Lektionen erläutern die lat. Terminologie.

Über den Unterricht in VI und V handeln die schon S. 68 erwähnten Berichte von Buschmann, *Verh. d. Dir.-Vers. Rheinpr.* S. 111—125 und von Matthias 160—172 mit Hervorhebung der wichtigsten Fragen. Ferner Heufsner, *Das Lat. in d. E.* S. 62—68. Diese Schriften kritisieren zugleich die gangbaren Methoden. Heufsner ist für baldige Induktion an zusammenhängendem Lesestoff; Meurer erscheint ihm zu schwierig, Lattmann und Führer eher brauchbar, Holzweifsig sehr zu empfehlen u. s. w. Auf der Unterstufe sind schriftliche Übungen nur an der Tafel, Extemporalien höchstens im letzten Quartal vorzunehmen (64). Nach dem gegenwärtig in Bayern geltenden Lehrplane fällt schon dem Anfangsunterricht die ganze Last des Unregelmäfsigen zu, daher verlangt Schwenck *BbG* 8. *Zum lat. Unt. in der 1. Lateinklasse*, alles Regelmäfsige in die 1., das Unregelmäfsige in 2. Klasse zu verweisen. A. Sponner, *Über Begrenzung und Anordnung des Lehrstoffes für die zwei unteren Stufen des Lateinunterrichts* (Pr. Iglau 20 S.) trifft im ganzen das Richtige: alles Unregelmäfsige gehört in die 2. Klasse, doch ist hier ein volles Vierteljahr zur Wiederholung nicht nötig; sie kann ganz gut, ja besser nebenher bewirkt werden. Als methodischer Wegweiser ist die Schrift nicht eingehend genug.

Wir nennen ferner als besonders beachtenswert O. Lutsch, *Der lat. Elementarunterricht in VI und V.* Pr. Elberfeld 26 S. Diese gediegene Arbeit bildet den 1. Teil eines vom Verf. für die *Dir.-Vers. Rheinpr.* eingesandten Referates — den zweiten Teil haben wir *Jb.* II B. 109 besprochen — und ist auf ausdrücklichen Wunsch des Korref. Matthias (s. Verh. 169) „zu Nutz und Frommen der Perthesianer, Semiperthesianer und Antiperthesianer“ veröffentlicht worden. Die Klagen über die mangelhaften Erfolge des Anfangsunterrichts werden zumeist durch ungeeignet Lehrbücher verschuldet. Verf. prüft die verbreitetsten derselben un kommt dabei zu dem Ergebnis, die von Spiefs, Ostermann, Meiring

25) Miller. Vorbereitungsbüchlein für den Eintritt in die Lateinschul Amberg, Pohl. IV, 35 S.

Meurer, ja selbst die besseren von Lattmann („die letzteren beiden muten dem Schüler zu viel zu") zu verwerfen. Allen Anforderungen, die S. 10 präzisiert werden, genüge allein H. Perthes, was im einzelnen S. 10 bis 19 nachgewiesen wird. Zum Schlufs kommt Meurers *Pauli sextani liber* — vgl. darüber unsere ausführliche Anz. *Jb.* II. B. 85—89 — an die Reihe. Im ganzen und grofsen ist es ja auf Perthes' Grundsätzen aufgebaut; Lutsch vergleicht seine Eigenschaften mit denen des Lesebuches von Perthes; der Vergleich fällt zu Ungunsten Meurers aus. Auch die bewunderte didaktische Formengebung entlockt Lutsch nur geteilten Beifall; denn der Stoff packe nicht den jugendlichen Geist, der, wie Herbart es richtig erkannt und wie ein Versuch durch Nachfragen bei Sextanern und Quintanern (von 50 Sextanern hatten 19 den trojanischen Krieg, 15 Alexander d. Gr., von 31 Quintanern 11 bezw. 6 (9 Odysseus) unter den Stücken des deutschen Lesebuchs mit antikem und modernem Inhalt als die ihnen am allerbesten gefallenden aufgeschrieben) ergeben habe, nach kräftiger Nahrung, Sagen und historischen Erzählungen von grofsen Persönlichkeiten und erhabenen Thaten des Altertums verlange. Nun wir meinen, solche kommen auch im Stoffe Meurers vor, allerdings umrankt von allerlei Beiwerk. Lutsch möchte das grammatische Material fast lieber in inhaltsvollen und verständlichen Einzelsätzen zur Anschauung bringen (S. 23). Auch M. Wetzel in *Gm.* 1889, 123 Anm. ist gleicher Ansicht; er hält die Behauptung, dafs durch den bunten Wechsel im Inhalt der Sätze der Geist des Schülers Schaden leide und schliefslich zur Gleichgültigkeit gegen den Inhalt erzogen werde, für eine der zahlreichen „pädagogischen Hyperbeln", die heutzutage zum guten Ton gehören. Er begegnet sich hier mit Tanger, *Mufs der Sprachunt. umkehren?* (Berlin 1888), S. 26: „Der Begriff des Fadens fehlt glücklicherweise (!) dem Sextaner und Quintaner ganz, und der bunte Wechsel des Inhalts der Sätze entspricht entschieden mehr der rastlosen Beweglichkeit des jugendlichen Geistes als die vierwochenlange Beschäftigung mit einer einzigen Anekdote." Vgl. über diese Frage *Jb.* II B85 f. und *Dir.-Vers. Posen* 1887, wo Verh. S. 50 Kunze von Anfang an zusammenhängende Stücke verlangt.

Der Aufsatz von G. Fasterding *Zur Methodik des Unt. in der lat. Elementargrammatik* (*PA.* 145—159) entspricht dem Titel nicht ganz. Er enthält mehr eine von Verbesserungsvorschlägen begleitete Kritik der *Jb.* II B81 auch von uns als mangelhaft bezeichneten Schulgrammatik von K. Gallien als eine Anleitung zur Behandlung grammatischer Partieen; von einigen der letzteren (Genetivus, Nom., Acc. c. inf., Abl. abs.) sind die Regeln gut zusammengestellt. Einen nicht üblen Beitrag zur Wertschätzung der Herbart-Zillerschen didaktischen Grundsätze findet man in zwei ausgeführten Lehrproben, angeschlossen an H. Schmidts Elementarbuch [9] S. 40, No. III und IV (Vaterlandsliebe einer Spartanerin — Der Wolf und der Hund); Verf. ist H. Schöber, der sie im Pr. Greiz unter dem Titel *Aus dem lat. Elementarunterricht* (14 S.) veröffentlicht.

Diese Proben sind getreue Abbilder des Ganges einer Unterrichtsstunde in VI, nach Art der in *LL.* schon wiederholt mitgeteilten.

D. Grammatik. a) Orthoepie. Mit dem S. 68 mitgeteilten Beschlusse der Dir.-Vers. Rheinpr. über die Aussprache des Lat. stimmt die Entscheidung der Dir.-Vers. Schlesien 1887, welche sich mit der Frage: *Über die Notwendigkeit, eine richtige Aussprache des Lat. auf den höheren Lehranstalten herbeizuführen* als viertem Gegenstande beschäftigte, fast wörtlich überein. Sie lautet (Verh. S. 220): 1. Es ist notwendig, eine annähernd richtige Aussprache des Lat. an den höh. Schulen insoweit herbeizuführen, als der Umgestaltung nicht schwere didaktische Bedenken entgegenstehen. 2. Eine richtige Aussprache mufs von Anfang des Sprachunterrichts an durch die konsequente Verbindung des Schreibens und Lesens eingeübt werden. Auf diese Verbindung ist bei Herstellung von Übungsbüchern und besonders auch der Wörterbücher Fürsorge zu verwenden. Die Vorschläge der Berichterstatter Dir. Dr. Brüll-Oppeln und Dir. Dr. Altenburg-Wohlau waren damit im wesentlichen angenommen: beide waren der Überzeugung, es sei mafsvoll vorzugehen und das Fachinteresse dem pädagogischen unterzuordnen; der didaktische Gewinn einer richtigen Aussprache wurde besonders von Brüll betont. Bei der Beratung wünschte Gemoll-Striegau, man möchte von einer Abstimmung absehen und weiteren Fortschritt der Zeit überlassen, während Wossidlo gerade das Bedürfnis der Realgymnasien nach einer richtigen Aussprache im Hinblick auf das Franz. hervorhob. Eine Schrift von Faulde[26]) beschäftigt sich mit derselben Frage. Er unterscheidet drei Richtungen in den bisher zu Tage getretenen Bestrebungen: 1. die Konservativen, welche das Lat. nach Analogie des Deutschen aussprechen wollen — zu ihnen bekennt sich auch C. Wagener, ein Gelehrter, dessen Stimme gewifs ins Gewicht fällt; 2. Progressisten, die auf konsequente Durchführung der sicheren Resultate der wissenschaftlichen Forschung dringen; 3. Mittelpartei, zu denen Faulde gehört; sie will bei den Vokalen alles zugeben, nur *c* und *t* weiter assibiliert aussprechen, da eine vollendet richtige Aussprache unerreichbar sei. Man wird die interessante Schrift mit Vergnügen lesen. Wir selbst stehen auf dem Standpunkte von G. Humperdinck[27]), der als Sachverständiger nicht so weit geht wie E. Seelmann *Die Ausspr. des Lat.*, sondern vermittelnd auftritt; er verlangt aber vor allem Konsequenz auch in der Orthographie, also entweder *iuuventuti* oder *juventuti* zu schreiben und erklärt sich nicht ohne gute Gründe gegen *abicere* u. ä. Sodann will er deutliche Aussprache z. B. *er-ro* und *e-ro* unterscheiden. Während die Schule aus den ihr vorgelegten Ergebnissen eine feste und brauchbare Norm für die Behandlung der Vokalquantität in Positionssilben nicht gewinne, sei doch mit vollem Recht

26) A. Faulde, Die Reformbestrebungen auf d. Gebiete des lat. Orthoepie und ihr Verhältnis z. Schule. Neisse, Graveur. 38 S. — 27) G. Humperdinck, Die orthogr. u. orthoep. Reform. im Lateinunt. Gm. 146—154. 185 ff.

nach den heutigen Fortschritten der sprachwissenschaftlichen Erkenntnis zu fordern, dafs eine so edle und kulturwichtige Sprache wie die lat. in ihrer unterrichtlichen Behandlung nicht mehr durch grobe Verstöfse mifs handelt werde, dafs die Schule den wesentlichen Erfordernissen der orthoepischen Reinheit und Schönheit genüge. Die Grenze sei etwa: Vokale bleiben rein, *eu* kein Diphthong, *m* am Wortende in *um*, *am* cet. besser zu unterdrücken, *s* stets scharf, *st* und *sp* = *fst* und *fsp*, *c* und *ti* echt auszusprechen. Zu warnen ist vor dem thörichten, weder für die Wissenschaft noch für die Schule brauchbaren, oberflächlichen Machwerk von K. Poetzl[28]), den die zweifelhaften griechischen Lorbeeren seines Genossen Ed. Engel wohl nicht schlafen liefsen. Wir erwähnen diese Schrift eines gründlichen Verächters des gegenwärtigen Betriebs unserer klassischen Studien nur deshalb noch, weil er im 12. Aufsatze seinen Gedanken „über die Lehrmethode beim Unt. in den klass. Spr." einen höchst ergötzlichen Ausdruck giebt. Er empfiehlt nämlich die Annahme einer praktischen Methode — etwa Booch-Arkossys Meisterschaftssystem und die latein. Unterrichtsbriefe von G. Buonaventura und A. Schmidt —, von der er sich solchen Erfolg verspricht, dafs die nach ihr herangebildeten Schüler den Wilhelm Tell und anderne moderne Dramen ins Lat. übertragen können. Und da meint die Verlagsbuchhandlung noch: „Dieser Anhang über das Studium der antiken Sprachen auf den Gymnasien wird gewifs den Beifall aller denkenden Schulmänner finden."

b) Formenlehre. Fr. Löbl läfst im Pr. Weidenau (28 S.) den zweiten Teil seiner Abhandlung, eine Empfehlung des Stammprinzips in der Deklinationslehre, folgen.

c) Syntax. O. Novotný, *Zur lat. Schulgrammatik* (*ZöG.* 357 bis 364) spricht über die Einteilung der Fragesätze in Nominal- und und Verbalfragen, letztere sind einfache oder disjunktive; *num* und *ne* lassen sich im Gebrauch nicht streng scheiden, *nonne* ist keine besondere Partikel, mit Recht. Das appositive Partizip vertritt Adverbialsätze aller Art und sollte daher adverbiales Part. heifsen. Gramm. Termini sind mit Mafs zu gebrauchen und zu erklären. In der Moduslehre ist das Griech. zu vergleichen.

Wir schliefsen hieran die *Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen (Deutsch, Lat., Griech., Franz., Engl.)* von F. Hornemann[29]). Derselbe will vor allem Konzentration und dadurch Verminderung des Stoffes nicht allein innerhalb der Einzelsprache, sondern auch alle Fremdsprachen sind mit der deutschen in Beziehung zu bringen. Das nicht Übereinstimmende werde ausgesondert, das ist dann das Typische für die Einzelsprachen. Durch solche Zusammenfassung und Vergleichung gewinnt der Unterricht, zunächst im Deutschen; die Sprachkraft wird gefördert, tiefere Erkenntnis des Wesens der Sprache und ihres

---

28) K. Poetzl, die Aussprache des Lat. Leipzig, Friedrich. 129 S. — 29) Schriften des d. Einheitsschulv. 3. H. Hannover, Meyer. 71 S.

Verhältnisses zum Gedanken, Einsicht in die Technik des Gedankenausdrucks erzielt. In Schröers lat. Syntax ist schon eine gute Bahn derart, wie Hornemann sie wünscht. Auch Lattmann hat in bezug auf das Deutsche, Lat. und Griech. (Zur Methodik u. s. w. 1866) der Gedanke paralleler Behandlung bereits vorgeschwebt. Von früheren Bestrebungen ganz abgesehen, haben in jüngster Zeit, wie wir bereits S. 69 f. sahen, H. Weber, Vogt, Bästlein und Eichner (vgl. S. 17 seiner Schrift) besonders das Deutsche in möglichst enge Beziehung zum Lat. bezw. Griech. setzen wollen. Der Satzsyntax dieser Sprachen gab Deecke (s. *Jb.* II B68), der griech., lat., franz. Syntax Josupeit (ebend. 69) gröfsere Einheit. Alles, was diese Einheit fördert, mufs im Interesse der Schule mit Freude begrüfst werden. Das vergleichende Verfahren hat unzweifelhaft für die Gesamtbildung des Geistes grofsen Wert. Aber mit der Art und Weise, wie Hornemann ein richtiges Prinzip in die Praxis zu übertragen sucht, wird sich nicht jedermann befreunden können. Seine *Parallelgrammatik* will eine Bearbeitung der fünf besonderen Grammatiken nach ein und demselben allen Sprachen zu Grunde liegenden logischen Einteilungsprinzip — nur für Deutsch und Latein empfiehlt er eine gemeinsame Grammatik. Ein rein „logisches Einteilungsprinzip" ist aber trotz Willmann *Päd. Vortr.* [2] 132 ein *πρῶτον ψεῦδος* und ein Rückschritt zu dem logischen System Beckers, dessen *Sprache als Organismus* nun endgültig abgethan sein sollte. Eine wissenschaftliche Behandlung der Syntax, wie sie einer höheren Schule geziemt, kann nicht die logischen Kategorieen der Einteilung zu Grunde legen (Hornemann selbst zeigt S. 16 f., dafs Fr. Kerns logisch-grammatische Zergliederung des Satzes das psychologische Leben der Sprache zu wenig berücksichtige), sondern nur eine rein sprachliche Grundlage haben, d. h. da die Formen doch nur innerhalb des Satzes Verwendung finden und für sich nichts sind, mufs die Syntax Schritt für Schritt die Formenlehre berücksichtigen und sich mit ihr verschmelzen, eine besondere Bedeutungslehre einschliefsen und lediglich und ausschliefslich als Einteilungsprincip die Satzarten (a. einfache, b. zusammengesetzte Sätze. Unterabteilung zu beiden: Behauptungs-, Heische-, Fragesätze. Bei b. sind andere Einteilungen nach Stellung oder Einleitung der Nebensätze statthaft) haben. In der That hatte Verf. auch eine solche im Auge; mit Hermann-Weckherlin aber vermischt er ohne haltbaren Grund die verschiedenen Prinzipien zum Schaden der Sache. Er wollte der rein sprachlichen Einteilung gerecht werden, läfst aber auf die Lautlehre die Lehre von der Bildung und der Verwendung der Formen im Satze und dann noch einmal die Lehre von dem Gedanken und seinem Ausdrucke im Satze folgen. Und wo bleibt nun die unentbehrliche Bedeutungslehre (Semasiologie)? Dafs in einer Parallelgrammatik die grammatischen Kunstausdrücke dieselben sein und die Wortarten und Satzteile einheitlich nach ihrer Verwendung im Satze benannt werden müssen, ist selbstverständlich auch ist es nur zu billigen, dafs die Fremdwörter möglichst verdeutscht werden. Die dahin gehenden Versuche Hornemanns sind beachtenswert

doch lassen sich wohl noch treffendere, kürzere und verständlichere Namen finden. Wir wollen gern hoffen, dafs die von Hornemann gegebene An*regung* nicht verloren ist.

E. Lektüre. a) Vorbereitung der Lektüre war der zweite die Dir.-Vers. Posen 1887 beschäftigende Gegenstand. Der Ref. Dir. Dr. Kunze verlangt wie Rothfuchs mit gutem Grund für Nepos, Cäsar, Ovid, Xenophon und Homer gedruckte Vokabulare und läfst sich durch die hergebrachte Phrase, dafs in der Nötigung zum Suchen ein hoher Wert der Wörterbücher liege, in seiner Ansicht nicht beirren. Unter Zustimmung des Korref. Dir. Dr. Eckardt stimmt er aber, wenn kein Vokabular beliebt werde, für gute Spezialwörterbücher zu den genannten Autoren, und Eckardt sieht in Ausgaben mit Kommentar in den Händen des Schülers, auch in der Schule, keinen Schaden. Die angenommene These 8 will in der Klasse aber nur Textausgaben gebraucht sehen, gestattet aber in These 5 Spezialwörterbücher und andere Hülfsmittel unter gewissen näher angegebenen Bedingungen. Weitere Vorschriften über Präparation in These 2 und 3. — Ein Referat zu derselben Frage: *Durch welche Hülfsmittel ist eine zweckmäfsige Vorbereitung der Schüler auf die fremdsprachliche Lektüre zu fordern* (vgl. *Jb.* II B72)? veröffentlicht P. Mahn in *NJ.* II 81—95. Derselbe verlangt, wie wir, keine gelehrten Schulausgaben, ist für Spezialwörterbücher bis U II, läfst den Schülern den Gebrauch gedruckter Übersetzungen frei, bespricht die zweckmäfsige Einrichtung der Kommentare und Ausgaben in der Weise, welche wir *Jb.* II. B 76 f. 105 f. nach dem Muster der Gebhardischen Vergilausgabe empfahlen, sodann die der Lexika und verwirft die (Krafft-Rankeschen) Präparationen. Den Schlufs bilden gute Bemerkungen zur Methode, die anscheinend in der vorhingenannten These 2 und 3 zum Ausdruck gekommen sind. — E. Wangrin, *Bemerkungen über Zweck und Einrichtung der gedruckten Schüler-Präparationen* (*NJ.* II 173—182. 221—231), hält derartige Hülfsmittel für ein Bedürfnis der unteren und mittleren Klassen, darum untersucht er ihre Einrichtung in lexikalischer, phraseologischer, grammatischer, etymologischer und synonymischer Beziehung sowie hinsichtlich der Gruppierung des Zusammengehörenden. Mit seinen Ausführungen kann man sich einverstanden erklären und wünschen, dafs sie in den von ihm im Prinzip gebilligten Präparationen Rankes voll zur Anwendung kommen. Nicht auf die Spitze treiben darf man den an sich richtigen Gedanken Wangrins, dafs der Elementarunterricht in VI und V, was die copia vocabulorum anbetrifft, dem Nepos und Cäsar vorarbeite, also die Vokabeln dieser Klasse nur die dort gebräuchlichen Wörter enthalten, sie in lat. Lesestücken zur Anschauung und in deutschen Übungsstücken zur Anwendung bringen. „Es ist ein Übelstand, dafs die Vokabeln der Lese- und Übungsbücher in der anschliefsenden Lektüre der IV und III gröfstenteils nicht wieder vorkommen. Wir würden in den Gymnasien viel mehr leisten, wenn es erst gelungen wäre, in allen Lehrgegenständen die rechte Kontinuität herzustellen. Dadurch, dafs in den ein-

zelnen Klassen noch immer vieles gelernt wird, was in der nächsten wieder vergessen wird, entsteht für den Schüler viel unnötige Arbeit."[30]) Es ist wahr, dafs zu viel in futuram oblivionem gelernt wird, daher ein gut Teil der beklagten Überbürdung. Allein das erste pädagogische Gesetz ist, dafs man jeder Stufe, auch der untersten, denjenigen inhaltlichen Stoff darbiete, welcher dem Lebensalter und dem Anschauungskreise angemessen ist, wie Lattmann es theoretisch (S. 35 f.) und praktisch in seinem neuesten Lehrbuch für Quinta ausführt. Man kann also höchstens wünschen, dafs der Wortschatz der unteren Klassen sich mehr an Nepos anschliefst bezw. an Cäsar, der den Abschlufs bildet.

b) Vom Übersetzen. An erster Stelle sei als sehr verdienstlich erwähnt die Einleitung in die Cäsarlektüre, für den Schüler geschrieben von F. Cramer.[31]) Die klaren, leicht verständlichen Ausführungen richten sich besonders auf eine übersichtliche Erläuterung nicht ganz leichter Perioden aus Cäsar u. a. durch Schriftzeichen, schematische Figuren und Farben, damit der innere Sinn auch durch das Auge Klarheit empfängt. Nach einer Idee von Preime wird S. 29 auf einer farbigen Tafel die Gliederung einer Periode klar gemacht — eine nützliche Beschäftigung der Schüler in Mufsestunden damit angeregt. Vorausgeschickt ist eine Erörterung der Haupteigentümlichkeiten des lat. Sprachbaues im Vergleich zum deutschen, meist im Sinne der *Aphorismen* von Rothfuchs und eine Belehrung über richtige Präparation und Anleitung, längere Perioden anzufassen. Wir bemerken zu S. 12, dafs gerade der Realschüler, der weniger grammatisch geübt wird und ist, immer bei der Lektüre darüber unterwiesen und befragt werden mufs: Welche Mittel der Übersetzung haben wir für diese Konstruktion (Acc. c. inf., Abl. abs. u. a.)? Welches davon pafst hier? — Eine ähnliche praktische Anleitung zum sinngemäfsen Übersetzen in gutes Deutsch an der Hand von Liv. 21, 40 bei Vogt in *LL.* 17, 25—29. Diese Lehrprobe legt das Hauptgewicht auf Erkenntnis des Unterschieds des lat. und deutschen Satzbaues und Zergliederung der lat. Periode. — M. Wetzel *Gm.* 278 verlangt von der Behörde ausdrücklich zu verordnendes schriftliches Herübersetzen auch für die Reifeprüfung. Dafs der Schwerpunkt im altsprachlichen Unt. auch in bezug auf die schriftlichen Leistungen in der Klasse allmählich mehr nach der Seite des Herübersetzens sich verschieben werde, glaubt Wetzel aus den Zeichen der Zeit zu erkennen. Wir meinen, wie der Schwerpunkt schon seit 1882, seit den neuen Lehrplänen sich thatsächlich in jener Weise für die Realschulen verschoben hat, hindert auch nach ihnen nichts, im Gymnasium einer guten schriftlichen Übersetzung ins Deutsche denselben Wert wie einem guten Extemporale beizumessen.

c) Behandlung der Lektüre. Über einen Kanon derselben spricht

---

30) Citat aus einem Briefe des Geh. R. R. Dr. Th. Wehrmann an den Berichterstatter. — 31) F. Cramer, Vom Übersetzen aus dem Lat. ins Deutsche. Pr. Rg. Mülheim a. Rh. 43 S.

Buschmann, *Dir.-Vers. Rheinpr.* 150—155. 157. Die Aufstellung entspricht im ganzen der üblichen Wahl, jedoch würden wir mit Dettweiler (*Jb.* I 143) die Geschichte des Germanicus Tac. Ann. I—III (Auswahl) und die Freiheitskämpfe der Germanen Hist. IV. V vor die Germania setzen, nicht erst mit Frick und Buschmann in O I lesen. — Heufsner (s. o. S. 60) will S. 63 ff. in passender Weise in VI äsopische Fabeln und Bearbeitung der trojanischen Kriege sowie der Rückkehr des Odysseus, in V röm. Sagengeschichte, IV biographisch-geschichtliche Bilder aus der Glanzzeit des griech. und röm. Altertums, Ovid nur 1000 Verse in OIII, in UIII nur Cäsar, II drei Semester Vergil (2000—2500 Verse), drei Sem. nur Livius, im 4. Cicero. Vgl. übrigens oben 2A Lehrpläne. — J. Prammer äufsert sich *ZöG.* 456—458 kurz über die Lektüre an den österr. Gymnasien und zwar über Tacitusauswahl, Lektüre in den mittleren Klassen s. ob. S. 67. — Den Gang zweier Unterrichtsstunden in III schildert H. Poelmahn im Pr. Oldenburg (Gymn.) S. 1—12, aber nicht im Sinne der von ihm als Hemmnis der Bewegungsfreiheit bezeichneten Formalstufen der Herbartianer, sondern auf das „glänzende Rüstzeug“ des vielseitigen Interesses verzichtend. Den Anfang macht die Wiederholung von bell. g. I 41, dessen Übersetzung, falls sie ein Muster sein soll, wohl geschickter sein könnte. Die häusliche Präparation von c. 42 wird durch Fragen an die Schüler geprüft, welche indes zum Teil so schwierig sind, dafs sie eher nach erfolgter Durchnahme des Kap. am Orte wären. Die zweite Lehrstunde behandelt „Die Kraniche des Ibykus“. — P. Salkowski empfiehlt *NJ.* II 369—376 gerade die Rede Cic. pro Archia wegen ihres bedeutenden Inhalts und idealen Gehalts zu lesen, während andere diese echte Schulrede mit Eckstein-Heyden S. 250 ausschliefsen, die doch den Wert wissenschaftlicher Beschäftigung lehrt und Gelegenheit bietet, den Unterschied der heidnisch-römischen von der christlichen Anschauung hervorzuheben. — P. Dettweiler schildert in *LL.* 14, 57—74 *Eine Tacitusstunde* (Germ. c. 2—4) in ihrem ungezwungenen, aber vom Lehrer wohldurchdachten und überlegten Laufe: A. Vorbereitung. B. Darbietung. C. Erklärung. I. Form (in Gruppenbildungen) a. Gliederung der Teile und Sätze. b. Worterklärung. II. Inhalt. 1. Gruppe: taciteische Ansicht von der Autochthonie der Germanen. 2. Ihre Stammessagen. 3. Die Völker und ihre Namen. 4. Gesamtname = „die Nachbarn“ nach Zeuss Gr. celt. [2] 773 — Verf. möge indes Zehetmayr in *BbG.* 1886, 377—386 nachlesen —. 5. Hercules und Odysseus bei den alten Deutschen. 7. Römertum (Kontrast). 8. Klopstocks Urteil. Es folgt eine am nächsten Tage geschriebene deutsch-lat. Klassenarbeit über diese Kapp. nach Scherer, Littgsch. S. 4 f., deren Form und Inhalt ganz den strengen Anforderungen von Weifsenfels in *ZG.* 1887, 393 ff. *PhW.* 1887, 1316 ff. entspricht. — „Im Auslegen seid frisch und munter!“ An diesen Ausspruch in seinem einfachen Wortsinn und ohne den üblen Hintergedanken wurden wir unwillkürlich erinnert, als wir den Aufsatz Benders *Horaz im Gymnasium* im Staats-

Anz. f. Württ. 1889, Beil. zu No. 1 S. 1—13 lasen. Das ist eine frische und lebendige Interpretation des Dichters; sie läfst nicht nur das Bild des Dichters, sondern auch seine Zeit vor unserem Auge entstehen. Die Lektüre des Dichters wird so eine unschätzbare Quelle für die Kenntnis der Kulturverhältnisse und damit eine wichtige Ergänzung des geschichtlichen Unterrichts. Benders geistvolle Behandlung deckt die Schönheit der Dichtung auf, lehrt den Dichter lieben, ja selbst seine Schwächen liebenswürdig finden; auch auf den Unterschied antiker und moderner Naturbetrachtung fällt ein helles Licht. Wird der Unterricht in dieser Weise betrieben, dafs der reale Gehalt der antiken Welt aus den Klassikern geschöpft und aufgenommen wird, so sind die Vorwürfe gegen das Gymnasium als eine grammatisch-formalistische Anstalt wesenlos.

d) Texte, Kommentare und Anschauungsmittel. E. Bachof, *Einige Bemerkungen über Schulausgaben Gm.* 1889, 1—6, 41 ff. stimmt im wesentlichen mit unseren eigenen *Jb.* I, 164. II B 76 f. 105 f. aufgestellten Anforderungen überein, will also u. a. Übersichtlichkeit der Texte, knappe Überschriften im Texte selbst und abgegliederte Absätze mit neuen Zeilen für die Teile, keine eigentliche Disposition, nicht zu sparsame Interpunktion, keine kritischen Noten. Die Kommentare der Ausgabe für Mittelklassen haben sich auf das grammatische, lexikalisch-stilistische und sachliche Gebiet auszudehnen. Auf der Vorstufe nicht vorgekommene syntaktische Erscheinungen sind zu erklären, Regeln im Anhang zu ordnen; im übrigen werde der Schriftsteller aus sich selbst erklärt. Übersetzungshülfen sind bisweilen zu geben, bei abgesonderten Kommentaren Spezialwörterbücher unnötig. Stilistische Hülfen nach R. Menges Anleitung zum Übersetzen vor seiner Cäsarausgabe, sachliche Noten möglichst knapp. — P. Mahns analoge Vorschriften s. ob. S. 79. Er verlangt noch einen gleichen Text und ein gleiches Wörterbuch in den Händen aller Schüler, Übereinstimmung jener beiden auch in der Konsonantenassimilation, kleine Illustrationen hinten oder vorn in den Ausgaben. — In bezug auf letztere ist Mafshalten erforderlich. Nicht ganz mit Unrecht bemerkt Sachse in *PA.* H. 12 *Anschaulichkeit und Veranschaulichungssucht*, dafs der moderne Schulbilderdienst zum Teil geistlähmend wirke, vgl. *Jb.* II. B 98. — Andererseits hörten wir von einem älteren, erfahrenen Schulmanne in hervorragender Stellung, welcher in seiner Jugend Ovids Metam. in einem alten mit Holzschnitten verzierten Schweinslederbande las, dafs die Bilder der sich in einen Lorbeerbaum verwandelnden Daphne oder des Löwen am Brunnen (Pyr. u. Thisbe) ihm immer unvergefslich gewesen seien und das Interesse an der Darstellung des Ovid, das bei neueren Schülern häufig sehr gering ist, wesentlich erhöht hätten. Ob sich eine solche Ovidausgabe nicht erneuern liefse?

F. Verbindung der Lektüre mit Grammatik, Stilistik, Synonymik und Phraseologie ist in den vorhin aufgeführten methodischen Schriften insbesondere in den Berichten über die *Dir.-Vers. Rheinpr.* teils eingehender zur Sprache gekommen, teils gestreift worden. Es sei nur noch

auf die Namen **Lattmann**, **Kälker**, **Eichner**, **Ihm**, **Vogt**, **Wangrin** und **Heufsner** verwiesen.

Hierher gehört die mahnende Stimme einer unbestrittenen Autorität, welche hoffentlich nicht wie die Stimme eines Predigers in der Wüste verhallen wird. H. Schiller, *Pädagogische Reisefrüchte LL.* 14, 45—57 schildert den Lateinunterricht nach der grammatisch-stilistischen Methode auf einem norddeutschen auf seinen philologischen Schulbetrieb stolzen Gymnasium, deckt die Fehler dieses Betriebs auf, das Trockne und Einförmige, die Unnatur, dafs der junge Mensch (z. B. in II) die lat. Grammatik und Stilistik als Selbstzweck erlernen soll. Diesem Betrieb fehle in unserer Zeit die Berechtigung. Man komme nicht mit der formalbildenden Kraft dieses Unterrichts, an die doch niemand mehr glaube; dieselbe lasse sich auch durch andere Sprachen erzielen. Die preufs. Verordnung vom J. 1882 verlange daher zu viel, wenn „die Übungen im schriftlichen Gebrauch der Sprache eine Herrschaft über die Sprache nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes erfordern dürfen“. Schiller, der wie wir *Jb.* II sahen, den Freimut pädagogischer Ketzerei, getragen von innerster Überzeugung, in dem Grade besitzt, dafs in älteren Traditionen aufgewachsene Philologen oft ein Schauder überläuft, behauptet offen: Der Inhalt und die Vertiefung der Lektüre ist durch nichts mehr geschädigt worden und wird noch geschädigt, als durch die Einzwängung in lat. Formen, deren freien Gebrauch weder die meisten Lehrer noch die sämtlichen Schüler in ausreichendem Mafse heute erwerben können, wie jene Verfügung es ausdrücklich anerkennt. An dem Schema der stilistischen Bildung ist zu lange festgehalten, der Inhalt vernachlässigt worden. Das Verständnis des eigenen Volkstums und ihrer eigenen Zeit lerne man aus den Schriftstellern und das Alte stets im Lichte des Heutigen betrachten! Grammatik sei überall in das Gefolge der Lektüre zu verweisen, diese habe eine Zentralstellung. Nur dann ist eine Konzentration unter den historischen Disziplinen möglich, welche heute die Lebensfrage unseres höheren Schulwesens und unerläfsliche Voraussetzung eines erziehenden Unterrichts ist. Schiller hat auf seinen Reisen tüchtige, gescheite Lehrer getroffen, aber auch Verachtung gegen jede pädagogische Auswahl, Gruppierung und Verwertung des Stoffes.

II. Schulgrammatiken.

Die drei Kardinaltugenden einer zeit- und lehrplanmäfsigen lat. Schulgrammatik: 1. Beschränkung auf das zur Lektüre Notwendige, bezw. scharfe Ausscheidung dieses Stoffes von dem übrigen, 2. Ordnung und Fassung nach den Ergebnissen der vergl. Sprachwissenschaft, bezw. rein sprachliche Einteilung, 3. steter Vergleich mit den entsprechenden Erscheinungen

anderer Schulsprachen, vor allem des Deutschen — diese drei Kardinaltugenden sind durchaus noch nicht Gemeingut aller lat. Schulgrammatiken der jüngsten Zeit geworden. Am ehesten sind sie noch bei Lattmann-Müller und Harre vereint zu finden. Am wenigsten in D. Hubers[32]) Formenlehre, einer Grammatik vom alten Schlage mit massenhaftem Stoff, Dutzenden von Paradigmen, unrichtigen und veralteten Lehren. — Von Stegmanns[33]) *Jb.* II B80 f. genügend gekennzeichneter Gramm. ist inzwischen die wenig geänderte 3. Aufl. erschienen. Die dort von uns S. 81 angegebenen Mängel bestehen noch fort. Das Streben nach Kürze verleitet den Verf. manchmal zu wunderlichen Auslassungen; so fehlt *prudens* und *piget* mit Gen., *donec* ganz u. a. Der S. 40 und 68 aufgeführte Supinstamm ist kein Stamm; in den Paradigmen der Verba ist der richtige Sachverhalt erkennbar. S. 47, 89 ist kein Grund, *ingemesco* statt des gewöhnlichen *ingemisco* zu setzen. 102 lautet das Suffix nicht *-or*, sondern *-tor (-sor)*, zumal gesagt ist „dazu fem. auf *-trix*.“ 108 unten nicht *ec* = *ef*, sondern *ec* = *ex*. 109 *pono* kaum = *por-sino*, vgl. Schweizer-Sidler-Surber S. 180. Ebend. dürfen *in* und *nec*, *ne* nicht als Präpositiones inseparabiles bezeichnet werden. Für Realschulen ist Stegmanns Grammatik sonst wohlgeeignet. — Die neue Auflage von Meiring[34]) weist wesentliche Verbesserungen auf, zunächst in der Quantitätsbezeichnung, doch ist auch diese im Verzeichnis der Verba noch ungenau, wie man aus H. Ziemer in *WfklPh.* 1886, 1299 f. ersehen wird. Die Bearbeitung hat sich den Ergebnissen der vgl. Sprachforschung nicht verschlossen, wie die Berücksichtigung des Stammprinzips, Einteilung des Abl. u. a. zeigt. Die Lehre von der Kongruenz ist noch zu vereinfachen, auch das Kapitel über die Fragesätze, das sich sonst durch eine klare, nicht rein äufserliche Anordnung auszeichnet, kann nach Novotny (s. o. S. 77) und Gillhausen, Gramm. § 665 ff. verbessert werden. In bezug auf ihre Einrichtung und ihre Brauchbarkeit für Gymnasien — denn für Realgymnasien ist sie zu umfangreich — gleicht sie am meisten der von uns *Jb.* I 155 besprochenen Grammatik von M. Wetzel.[35]) Innerhalb des von ihnen vertretenen Systems, das allerdings nicht das unsere ist, sind beide gleichmäfsig durch Vorzüge ausgezeichnet, nur macht die letztere äufserlich einen besseren Eindruck. Ihre neue Aufl. läfst überall die bessernde Hand erkennen; das tritt besonders im Verzeichnis der Verba hervor, aus dem alle ungebräuchlichen Formen getilgt sind. Sie enthält für alle Klassen des Gymnasiums ausreichenden, gutredigierten und sorgfältig und übersichtlich geordneten Lehrstoff mit überall passend eingeflochtenem stilistischen und synonymischen Material; einzelne Mängel verzeichnet der Berichterstatter in *WfklPh.* 1889, 459 ff. — Auch vo

32) D. Huber, Lat. Schulgrammatik. I. Formenlehre. Bern, Wyfs 18 . 124 S. — 33) C. Stegmann, Lat. Schulgrammatik. 3. Aufl. Leipzig, Teubn . 240 S. — 34) Lat. Gramm. v. M. Meiring. 8. Aufl., bearb. v. J. Fisch, Bon . Cohen. 318 S. — 35) Lat. Schulgramm. Erweit. Ausg. d. Kl. lat. Sprachleh von F. Schultz, unter Mitwirkung desselben bearb. von M. Wetzel, 2. ver .

der *Kleinen lat. Sprachlehre* von Ferd. Schultz[36]) ist eine neue Aufl. herausgekommen, in allen Teilen gekürzt, die Zahl der S. um 32 vermindert. Verf. ist bemüht gewesen, die Verbesserungsvorschläge von P. Harre und H. Ziemer zu befolgen. Das weitverbreitete Buch wird so auch ferner seine Freunde sich erhalten.

Ganz unleugbare Vorzüge besitzt die Neuaufl. von Hermann und Weckherlins[37]) *Schulgrammatik*. In Anlehnung an die Beitr. z. lat. Gr. von K. A. Schmid und K. W. Krügers gr. Gr. wird der Versuch einer Einteilung nach rein sprachlichen Grundsätzen gemacht und die Grammatik in einen analytischen und synthetischen Teil geschieden; der erste gliedert sich nach den Wortarten, der zweite nach den Satzteilen, an den ersten Teil schliefst sich voraufgehend eine Formenlehre. Daher behandelt der analytische Teil der Syntax die Wortarten und Wortformen, zunächst die Substantiva, ihre Einteilung und ihren Gebrauch, ihr Geschlecht in der Reihenfolge der Deklinationen (160—170), Gebrauch der Numeri, der Kasus und der Präpositionen in guter Zusammenfassung, dann die Adj. Numer. Pron. Verba (hier Genus verbi, Gebrauch der Tempora und Modi — nur mufsten die hier folgenden Nominalformen Inf., Part., Sup. als Mittelding zwischen Nomen und Verb wie bei Lattmann vor letzterem ihre Stelle finden —), den Schlufs bilden Adverbia und Konjunktionen. Der synthetische Teil handelt vom einfachen Satz, von den Arten der Hauptsätze, den Nebensätzen, der Verbindung der Sätze und der oratio obliqua. Man ersieht hieraus, die Verf. nehmen einen lobenswerten Anlauf, der grofsen und schwierigen Aufgabe einer rationellen Darstellung der Grammatik gerecht zu werden, aber mitten in ihrem Beginnen werden sie von des Gedankens Blässe angekränkelt, ihre Unternehmung voll Mark und Nachdruck wird genau in derselben Weise, wie wir es oben S. 77 an Hornemann sahen, dem Prinzip untreu; sie thun einen Schritt vorwärts und dann wieder einen rückwärts. Anstatt die ganze Syntax einheitlich nach Satzarten zu gliedern, führen sie in die erste Hälfte die alte Methode, Teilung nach Wortarten, wieder ein, obwohl diese der Satzlehre oder Syntax ganz fremdartig und nur nach altem Herkommen ihr aufgepfropft ist. Mängel des Systems, wie sie bei Schmalz, Lat. Synt. noch hervortreten, liefsen sich vermeiden, und es ist wirklich kein Grund, ein rationelles Verfahren nicht konsequent durchzuführen. Man wende nicht das Bedürfnis des Schülers ein; er bedarf vor allem doch das, was mit den für alle Völker geltenden Denkgesetzen, mit der Vernunft, mit dem Wesen der Sprache bestehen kann, wenn anders er an der Sprache und aus der Grammatik denken lernen soll. Man lasse also die ganze Syntax nur auf den Satzarten sich aufbauen, dann werden unnütze Wiederholungen wie bei Herm. und Weckh. in III, I Der einfache Satz S. 281—304 ver-

---

Aufl. Paderborn, Schöningh. 368 S. — 36) F. Schultz, Kleine lat. Sprachlehre, zunächst für die unt. u. mittl. Klassen. 20. vereinfachte und verkürzte Ausg. Paderborn, Schöningh. 268 S. — 37) Hermann und Weckherlin, Lat. Schulgrammatik. 10. umgearb. Aufl. von H. A. Hermann u. K. Erbe.

mieden. In praktischer Beziehung läfst sich vieles am Buche loben. So die kurzen Vorbemerkungen über das römische Volk, über die Sprache der Römer, wo auf stammverwandte deutsche und von unserer Sprache entlehnte Wörter hingewiesen wird, alles geeignet, von vornherein dem Anfänger Interesse zu erwecken, knüpft er doch neues Wissen an Bekanntes an. Für Phraseologie ist alles Mögliche gethan, bedenkt man aber, dafs diese Überfülle an lexikalischem und phraseologischem Material für die unteren und mittleren Klassen bestimmt ist, so kann das dickleibig gewordene Buch nur eben süddeutschen, nicht norddeutschen Verhältnissen dienen. Man sieht, der Übungsstoff steckt noch in der Grammatik drin und ist noch nicht entfernt, wie Verf. in der Vorr. behaupten. Es ist auch ganz unerfindlich, weshalb alle Komposita der einzelnen Verba mitaufgeführt werden; eine einmalige Belehrung über die Bedeutung der Präpositionen hätte es überflüssig gemacht. Hin und wieder ist die Fassung der Regeln zu mechanisch, wie in § 522. Auf der Basis alter Lehre ruht noch die Einteilung der 3. Dekl., des Abl. in der Syntax; dahin gehören auch die Supin-Stammform und der falsche Verbalstamm *am- mon- aud-* S. 49. Möchten doch die Verf. in einer neuen Auflage ein Werk aus einem Gusse schaffen!

Nach sechsjähriger Pause tritt Gillhausen[38]) mit einer neuen Auflage hervor. Gleich Fisch den neuesten Forschungen aufmerksam folgend hat er zum Teil dieselben Abschnitte umgestaltet: den Ablativ in der Syntax, der nun nach den sinnlichen und geschichtlichen Grundanschauungen sich dreifach gliedert — womit die symmetrische Aufstellung des Dativs in drei Gruppen harmoniert —, den Abschnitt über den fehlenden Konjunktiv der Futura, die Consecutio temporum, die Fragesätze, nach Begriffs- und Satzfragen gesondert. An sich ist das Buch nicht stärker geworden, auch die Zahl der Paragraphen die gleiche, wie in der 9. Aufl.; sie haben sich trotz der Änderungen, die sich als durchaus geboten herausstellten, doch nicht so weit verschoben, dafs nicht dieselben Kapp. in beiden Aufl. mit demselben Paragraphen anfangen. Die Beispiele selbst sind umgearbeitet, Musterbeispiele nun durch Sperrdruck hervorgehoben, Zahlwörter und Paradigmen der Verba in vier Kolumnen nebeneinander gestellt. Alle Beispiele sind mit Angabe der Quelle, sie ist fast nur Caesar und Cicero, versehen. Der Umfang des Buches ist kein gröfserer als der der meisten Schulgrammatiken, denn nur die grofse Zahl der Beispiele mehrt ihn. Es wird daher seinen Platz weiter behaupten. Ebenso Ellendt-Seyfferts[39]) Grammatik, trotzdem H. Hartz in *NJ.* II 22—31 der 31. Auflage eine Menge seit vielen Auflagen fortgeerbter Fehler, oft ganz unglaublicher Art, eine Reihe elementarer Verstöfse gegen die Logik und den deutschen Ausdruck nachweist. Wenig davon ist in der 32. Aufl. schon verbessert,

---

Stuttgart, Metzler. 394 S. — 38) W. Gillhausen, Prakt. Schulgrammatik der lat. Spr. 10. Aufl. d. Schulgr. von Moiszisstzig. Berlin, R. Gaertner 1889 378 S. — 39) Ellendt-Seyfferts Lat. Grammatik. 32. Aufl. bearbeitet v.

eine neue also sehr bald notwendig. Wir dürfen es nicht verschweigen, dafs das kritische Unwetter sich gerade gegen Ellendt-Seyffert, wohl weil er der typische Vertreter einer ganzen Richtung ist, immer drohender zusammenzieht; schon zucken stärkere Blitze gegen ihn hernieder, und es fragt sich, ob die Bearbeiter mit den gewohnten Ableitern, stückweisen Reparaturen des alten Baues, sie noch lange werden beschwören können. Sagt doch Kunze *Dir.-Vers. Posen* S. 53: „die Grammatik von E.-S. hat nach meiner Überzeugung den Betrieb des lat. Unt. nicht gefördert, sondern zurückgehalten. Das starre Festhalten an der Forderung, nur ciceronianisches Latein die Schüler schreiben zu lassen, während sie doch im Livius und Tacitus alle Augenblicke Abweichungen begegnen, zwingt die Lehrer auf Einzelheiten viel Zeit zu verwenden, die besser verwertet werden könnte, die Schüler allerhand Ausnahmen zu behalten, die das Gedächtnis überladen u. s. w.“ Wir haben bereits *Jb.* II B 79 f. in ähnlichem Sinne gesprochen. Für einen Unterricht nach Perthes' oder Lattmanns Principien vollends ist E.-S. ganz unbrauchbar, da deren grammatischen Errungenschaften hier noch immer die Aufnahme versagt wird. Flickarbeit überdeckt die Blöfsen nur, schafft aber keinen haltbareren Bau; das ewige Ausbessern macht ihn schliefslich so buntscheckig und stillos, dafs ein Neubau von Grund auf nur übrigbleibt. Wollen aber die Bearbeiter mit dem System noch nicht brechen und die Schäden auch fernerhin nur überdecken, so müssen sie in der 33. Aufl. auch die Verbesserungsvorschläge von Devantier *ZG.* 522—525 und v. Kleist 525 f. 781 beachten. Gegen Seyffert-Fries[40]), *Elementar-Grammatik* ³ läfst sich nicht viel einwenden. Sie soll sich der gröfseren Gramm. anpassen, daher fällt Licht und Schatten auf beide gleich. Doch sind manche Verbesserungen der 2. Aufl. vorgenommen, manches ist neu hinzugefügt. Die Zugabe einiger syntaktischen Regeln am Schlusse (3 S.) reicht für den Zweck aus.

Mit Spannung wartete man seit 1885 auf den zweiten Teil der Grammatik von P. Harre[41]), die Syntax. Trotz langjähriger Vorarbeiten konnte sie erst jetzt erscheinen, ein Beweis, wie gewissenhaft Verf. an dem Nachprüfen und Sichten des Stoffes, der Fassung und Anordnung des Ganzen, an der Erforschung und Verwertung der wissenschaftlichen Hülfsmittel, der Spezialwörterbücher von Meusel und Merguet, der sprachwissenschaftlichen Arbeiten und grammatischen Monographieen gearbeitet hat. Mit Befriedigung sieht man auf das nun vollendete schöne Werk, von dessen Einführung in die Gymnasien man sich die heilsamsten Folgen versprechen darf. Geist und Geschick verbanden sich, um den Bedürfnissen des Schülers nach jeder Richtung hin gerecht zu werden. Man

---

M. A. Seyffert und W. Fries. Berlin, Weidmann. 332 S. — 40) M. A. Seyffert und W. Fries, Lat. Elementar-Grammatik bearb. nach der Gramm. von Ellendt-Seyffert. 3. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. 79 S. — 41) Paul Harre, Latein. Schulgrammatik. II. Latein. Syntax. Berlin, Weidmann.

kennt ja den Verf. als einen Grammatiker, der als Gelehrter mit peinlicher Genauigkeit und Sorgfalt über den Inhalt der grammatischen Lehren wacht, als Kenner grammatischer Pädagogik der äufseren Form die möglichste Vollkommenheit verleiht, als erfahrener Lehrer den gewohnheitsmäfsigen Fehlern der Schüler durch lakonische Winke und Fingerzeige vorbeugt, ihnen das Lernen leicht macht und sie so glatt und sicher führt, dafs sie, auch sich selbst überlassen, kaum straucheln können. Diese Syntax ist also sowohl ein Lern- als auch ein Nachschlagebuch. Der Sprachgebrauch des Cäsar und Cicero bildet die Grundlage der durch den Druck hervorgehobenen, zu lernenden Regeln. Alles übrige, Belehrungen aller Art, Vergleiche mit den übrigen Schulsprachen, synonymische, etymologische, stilistische, sprachhistorische und propädeutische Unterweisungen, ein Wissensschatz für sich, lebt in Zusätzen, Anmerkungen und Vorbemerkungen. Wir sagen lebt, denn es ist kein abgelöster Wissensstoff, der dort eine Sonderexistenz fristet, sondern stets in innige Beziehung gesetztes, organisch verbundenes Zubehör. Und, was das Wichtigste, das Deutsche ist in einem Umfange, wie in keiner anderen Grammatik zum Vergleiche herangezogen; der ganzen eingegliederten Phraseologie — und diese ist reichhaltig — ist regelmäfsig gute Verdeutschung zur Seite gestellt, auch in den Musterbeispielen für Erklärung und leichteres Verständnis durch Umschreibungen und Übersetzungen gesorgt. So springen die Unterschiede des Deutschen und Lateinischen überall handgreiflich hervor. Das ganze Werk, dessen mühsame Arbeit dem Kenner auf jeder Seite sich verrät, ist ein durch und durch selbständiges Kunstwerk, eine originale Leistung, himmelweit entfernt von der mechanischen Handwerksarbeit, die leider noch in manchen Dargeboten des Schulbüchermarktes sich versteckt und die Druckerschwärze nicht wert ist.

Das Büchlein von H. Siedler[42]) ist jetzt zu einer vollständigen Syntax mit Regeln links, Beispielen rechts auf jeder Seite ausgearbeitet und vervollständigt, aber nicht „vervollkommnet“ (S. 3) worden. Die Gründe, weshalb wir es nicht empfehlen können, auszuführen, fehlt der Raum, vgl. übrigens das ablehnende Urteil Eichlers in *ZG.* 738 f. — Die von Lehrern der Anstalt zusammengestellten Beispiele zur lat. und franz. Syntax im Pr. Altona sind für einen dreijährigen Kursus im Realgymnasium wohl zu reichlich bemessen. Im Beipiel zu § 31 fehlt *agrum* oder *hortum*; in § 173 Ind. und Konj. fehlen Beispiele für den Konj. gänzlich; diese stehen vielmehr 174—186 unter der Überschrift „Imperativ“; *quid agerem* heifst nicht „hätte sollen“ (§ 182), und so sind der Ungenauigkeiten noch mehr. — Der Abrifs der lat. Tempus- und Moduslehre von C. Appelmann[43]) trägt die Fehler der Sibertischen Grammatik an sich. Ganz

203 S. — 42) H. Siedler, Das Wichtigste aus dem ganzen Gebiete der lat. Syntax zur Einübung und Repetition in höh. Lehranstalten übersichtlich dargestellt. 5. sehr verm. Aufl. Leipzig, Günther. 80 S. — 43) C. Appelmann, Abrifs der lat. Tempus- und Moduslehre in lernbarer Fassung. Im Anschlufs an die Gramm. von Siberti zusammengestellt. Pr. Demmin. 24 S. —

falsch ist u. a. § 17, 18 der Ersatz des Konj. Fut., s. das Richtige bei Gillhausen 591, 592, Meiring-Fisch 556 ff., falsch auch § 23 ff., wo der Ind. nicht abweichend vom Deutschen steht, sondern hier sehr wohl gesetzt werden kann, ebenso anstöfsig ist der regelmäfsig gebrauchte Ausdruck „regieren den Indikativ". Besser ist die beigefügte Übersetzung der Beispiele, nur das zu § 85 gestattet geschicktere Wendungen, die nicht fehlen sollten. Vom absoluten Gebrauch der Tempora ist nichts bemerkt. So wird S. 3 *scribo* übersetzt „jetzt bin ich noch nicht fertig mit Schreiben", *scribam* „dann werde ich noch nicht fertig sein mit Schreiben", als ob diese Tempora nur relativ gebraucht würden. Wir raten deshalb dem Demminer Gymnasium zu beantragen, eine bessere lat. Grammatik einzuführen. Es giebt deren genug.

Noch sei zweier für den Lehrer ganz unentbehrlicher Hülfsmittel gedacht. C. Wagener[44]) hat die Hauptschwierigkeiten der lat. Formenlehre in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt und zwar die Sprachformen der mustergültigen lat. Prosa, soweit sie in der Schule vorkommen, von den nachaugusteischen und unklassischen geschieden. Wer Genaueres über eine Form erfahren wollte, mufste sonst das grofse Werk von Neue, mit dessen Neubearbeitung Wagener jetzt beschäftigt ist, aufschlagen, und dies war zeitraubend und nicht jedem möglich. Von Wageners neuer Ausgabe ist bisher der Anfang des zweiten Bandes bei Calvary in Berlin erschienen. Ein solches, auch dem Schüler oberer Klassen dienliches Wörterbuch ist daher von jeher vermifst worden; es zu schreiben waren nur wenige und war nur der im stande, welcher wie Wagener mit der Geschichte der Formen so gründlich vertraut ist. Was Krebs-Schmalz nun vollendeter *Antibarbarus* für die Syntax, das ist Wageners Buch für die Formenlehre: ein bequemer und zuverlässiger Ratgeber, ein Schulbuch im vollsten Sinne des Wortes.

Schweizer-Sidlers[45]) Laut- und Formenlehre, ganz und ausschliefslich wissenschaftlich gehalten, soll im Gymnasialunterricht keine unmittelbare Verwendung finden, aber ähnlich wie Stolz, Lat. Formenlehre, in Iw. Müllers Handbuch der klass. Alt., nur vollständiger und dem gewöhnlichen Gange der Darstellung in unseren Grammatiken folgend, über Werden und Wandel der Laute und Formen nach den Ergebnissen der jüngsten Sprachwissenschaft belehren. Wir haben das Werk aufs genaueste geprüft: es bewährt sich in jeder Beziehung und ist für den wissenschaftlich strebenden Lehrer ein fast unerschöpflicher Schatz neuer, oft kaum geahnter Weisheit, der durch ein etwa 5500 Wortformen enthaltendes Register leicht zugänglich wird. Wie Wageners Buch steht es bis jetzt einzig in seiner Art da; über seine Bedeutung brauchen wir hier kein Wort zu verlieren.

---

44) C. Wagener, Hauptschwierigkeiten der lat. Formenlehre in alphab. Reihenfolge. Gotha, F. A. Perthes. 184 S. — 45) H. Schweizer-Sidler und A. Surber, Grammatik der lat. Sprache. I. Halle, Waisenhaus. 280 S. —

Mehr dem Lehrer als dem Schüler nützt endlich ein grofs angelegtes Werk, welches Grammatik und Übungsbuch organisch verbindet: Gaisers[46]) Hülfsbuch für den Unterricht in der lat. Syntax umfafst zwei starke Bände; der eine enthält die Beispielsammlung, der andere den Regelntext. Entwurf und Ausführung sind an sich tadellos, die Behandlung eine selbständige und gründliche, aber selbst ein württembergischer Lateinschüler kann unmöglich, trotz 12—13 Stunden Lat. in der Woche, in 3 bis 4 Jahren 253 Seiten enggedruckter Einzelsätze und 228 S. syntaktischen, stilistischen und synonymischen Lernstoffs bewältigen. Im Zeitalter der neuen Lehrpläne ist das Werk ein Anachronismus. Dagegen kann es zweifellos den Lehrern sehr nützlich werden. Abgesehen von der weitschichtigen, lehrreichen Systematik der Syntax, welche „organischer" sein könnte, aber mit Sorgfalt und Geschick gefügt ist, keine veralteten Lehren aufstellt und das Deutsche stets vergleichsweise heranzieht, ist es eine in diesem Umfang wohl unerreichte, zu aller Art schriftlichen und mündlichen Übungen bequemen und korrekten Stoff darbietende lat. Materialsammlung. Mehr darüber in unserer Anzeige *WfklPh.* 1169—1171.

III. Lese- und Übungsbücher.

Für den **Anfangsunterricht** liegen neue Lese- und Übungsbücher von Wartenberg, Epple, Lattmann, Faulde, V. Müller, Neuauflagen von Meurer, Perthes, Hermann-Weckherlin, Hauler, Henneberger[47]) vor. Unter ersteren gebührt volles Interesse dem von Wartenberg. Solange wenigstens der lat. Unterricht noch in Sexta beginnt, hat es mutatis mutandis Anwartschaft auf Einführung, weil es auf

46) E. Gaiser, Hülfsbuch für den Unt. in der lat. Syntax in organischem Aufbau. I. Beifpielsammlung XVI, 253 S. II. Regelntext VI, 270. Wolfenbüttel, Zwifsler. — 47) W. Wartenberg, Lehrbuch der lat. Spr. als Vorschule der Lektüre. Hannover, Goedel. 112 S. — Jos. Epple, Lat. Elementarbuch. Erlangen, Deichert. 166 S. — J. Lattmann, Über den in Quinta zu beginnenden lat. Unterricht nebst einem entsprechenden Lehrbuche. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht. 168 S. — A. Faulde, Übungsbuch zu K. Galliens Lat. Schulgramm. Berlin, Simion. 88 S. — V. Müller, Übungsbuch für den Unterricht im Lat. nach dem Grundsatze der Konzentration. Pr. Altenburg Realprog. 18 S. 4°. — H. Meurer, Lat. Lesebuch und Vokabular. I. Für Sexta. 6. Aufl. 128 S. — II. Für Quinta. 4. Aufl. 224 S. — III. Für Quarta 2. Aufl. 128 S. Weimar, Böhlau 1888. 1887. — H. Perthes, Lat. Lesebuch für die VI der Gymn. u. Realg. — H. Perthes, Gramm.-etymol. Vokabular im Anschlufs daran. Beides in 4. verb. Aufl. herausg. von W. Gillhausen. Berlin, Weidmann. 54 bezw. 109 S. — H. Hermann u. K. Erbe, Übungsbuch zu der Lat. Schulgr. von Hermann-Weckherlin. I. 10. umgearb. Auflage Stuttgart, Metzler. 198 S. — H. Hauler, Lat. Übungsbuch. I. 11. unveränd Aufl. Wien, Bermann. 136 S. — A. Henneberger, Lat. Elementarb. 8. verm Aufl. Hildburghausen, Kesselring. 118 S.

dem Boden der Unterrichtspraxis erwachsen im allgemeinen den anerkannten, oftmals auch von uns, wie noch in diesem *Jb.* oben, ausgesprochenen Grundsätzen entspricht. Seine Vorzüge sind: der Kontakt und Konnex mit der ersten Lektüre (Nepos) ist gewahrt, der Wortschatz ist ungefähr derselbe. Der Verstand, nicht blofs das Gedächtnis wird geschult, durch Erkenntnis der Formenbildung das Lernen erleichtert. Das Stammprinzip ist konsequent durchgeführt und nach ihm sind die Genusregeln erheblich in ganz neuen Fassungen vereinfacht. Grammatik und Übungsstoff ist vereinigt, zugleich ein Vokabular nach Wortarten alphabetisch geordnet angefügt. Nur dies ist zu bemängeln: alle Übungsbeispiele bestehen aus Einzelsätzen, auch in den zusammenhängenden Stücken hält sie nur der Inhalt zusammen, wirklich periodische Fügung begegnet selten ganz wie in Meurers Lesebuche. Es fehlen Fabeln, Stücke aus der Heroen- und Sagengeschichte, die doch ein wesentlicher Teil des Altertums sind und dem kindlichen Geiste am meisten entsprechen, auch eine Konzentration des Unterrichts, Verbindung mit Geschichte und Deutsch, ermöglichen. Aufserdem gehören die Deponentia und einige Unregelmäfsigkeiten der Flexionslehre nicht in ein Sextanerbuch. Unrichtig wird S. 17 gelehrt, dafs *laudem* aus *lauda-am* entstanden. Wenn diese Mängel beseitigt werden und der grammatische Stoff etwas weniger zerhackt wird, so dürfte das Buch eine Zukunft haben. Die eben genannten Mängel finden sich auch bei Epple; seine überwuchernden Einzelsätze sind zwar weniger zusammenhangs-, aber mehr inhaltslos. Hier kommen Sätze vor wie (S. 9): „Die Bärte der Ziegen ergötzen die Mädchen des Landmanns. Die Kühe verschlingen mit den Zungen (!) die Kräuter der Erde. Die Frau des Schreibers lobt die Gestalt der Fische. Der Dichter tadelt die Sprache der Fuhrleute“, und noch S. 104: „Der Lehrer tadelt die fehlenden Schüler. Von dem Gesichte der arbeitenden Menschen herab fliefst reichlicher Schweifs“. Fabeln kommen zu spät; der Inhalt der Stücke ist zu philosophisch und zu lehrhaft. Vorzüge sind: Einführung jedes Kasus nach der Reihenfolge in einem vollständigen Satze, Rücksicht auf das etymologische Prinzip (vgl. nebeneinander *cura-obscurus, vox-voco, vulnus-vulnero*). Auch sonst verrät sich praktisches Geschick. Druck nnd Ausstattung sind wie bei Wartenberg untadelig.

Lattmanns Lern-, Lese- und Übungsbuch für den in Quinta zu beginnenden lat. Unterricht übersetzt die oben S. 62 erwähnte Theorie in die Praxis und zeigt handgreiflich, dafs der Vorschlag seines Osterprogramms bei Anwendung der natürlichen und induktiven Methode, kombiniert mit der herkömmlichen sog. deduktiven Lehrweise, sehr wohl durchführbar ist, so dafs der Quintaner am Ende des Kursus genau so weit gekommen ist, wie es bis jetzt der Fall gewesen. Zu stärkerer Bekräftigung dessen schickt Verf. dem Buche auf 41 Seiten in Form eines Vorworts eine Abhandlung voraus, kommt darin nochmals auf die verschiedenen Methoden zu sprechen, rechtfertigt sich eingangs und S. 27 ff. gegen die besonders in den Berichten der *Dir.-Vers. Rheinpr.* 1887 gegen

ihn und seine induktive Methode erhobenen Angriffe, bespricht dann eingehend den neu zu gestaltenden Gang des Unterrichts in V, z. B. die Behandlung der schon auf S. 3 eintretenden Fabeln, nach der natürlichen Methode mit Interlinearversion eingerichtet, und die daran sich schliefsenden vielfachen Übungen und weifst nach, dafs diese Methode gerade in der V dem Schüler leicht wird. Begründet wird auch u. E. überzeugend das Fehlen der deutschen Übungssätze für das 1. Halbjahr (28 f.), die Wichtigkeit der Auffassung des Schriftbildes seitens des Schülers, die Notwendigkeit, dafs derselbe das syntaktische Material zunächst aus unmittelbarer Anschauung aus der Lektüre aufnehme und die Regel aus den zusammengestellten Beispielen selbst finde. Einer Pensenverteilung folgt ein Nachtrag, worin Lattmann statt des Französischen mit dem Englischen (wie Vieweger s. ob. S. 64 es vorschlug) in Sexta den Anfang zu machen rät, eine Frage, die er schon S. 6 seines Pr. offen hielt.

Jeder Entwurf eines Lattmann darf von vornherein nicht nach dem Mafsstabe beurteilt werden, wie der eines Schulmannes, der zum ersten Male einen solchen wagt. Die Summe seiner Erfahrung verbürgt immer eine gewisse Reife auch eines ganz neuen Unternehmens. Man darf es auch nicht tadeln, dafs er den Weg des Kompromisses bei allen seinen Reformen einschlägt; nur auf diesem Wege ist vorwärts zu kommen und eine Neugestaltung allmählich vorzubereiten. Betrachtet man nun sein neues Lehrbuch nach diesen Gesichtspunkten, so wird man es als zweckentsprechend anerkennen; es wird auch in der Probe sich bewähren. Wirkliche Lektüre, eine Anzahl gutgewählter Fabeln, kleine Erzählungen aus der Mythologie und Sagengeschichte, für den Sextaner und Quintaner die beste geistige Nahrung und Brücke zum Altertum, vereinigen sich mit hier reichlich gebotenen Einzelsätzen zur Einübung der Formenlehre. Die Einzelsätze sind freilich vielfach inhaltsarm. Die Formenlehre erscheint nach dem Stammprinzip aufgebaut in richtiger Gliederung und sachlicher Übereinstimmung mit der Grammatik, doch so, dafs dadurch eine fruchtbare Lektüre ermöglicht wird. Möchte man daher den Mut haben, nach diesem Plane Lattmanns den Unterricht in einem Gymnasium durch alle Klassen durchzuführen!

In Faulde lebt Ostermanns Methode wieder auf. Er bringt Fabeln erst sehr spät, auch ganze Stücke treten gegen die Sätze mit meist ethischem Inhalt sehr zurück. Die Rücksicht auf die spätere Nepos- und Cäsarlektüre soll erst in dem Übungsbuche für V mehr walten. Bedenklich ist die Lehre (Vorr. S. V), dafs die Einprägung der Vokabeln vor der Übersetzung erfolgen soll. Das Vokabular wiederholt Fehler der Gallienschen Grammatik, an welche das Übungsbuch angeschlossen ist, vg S. 88 *fallo*, *fefelli*, *falsum*, 87 *cēssi* (st. cĕssi), 86 *argutum* u. a. De Stoff ist für die Sexta der Realgymnasien, für welche er bestimmt is nicht zu umfangreich. — V. Müller bietet nur Muster für ein später Übungsbuch, Gespräche, Fabeln, einiges von Odysseus und Erzählunge aus der altdeutschen Geschichte. Diese Auswahl ist getroffen der Ko

zentration zuliebe mit Rücksicht auf den gleichzeitigen Geschichtsunterricht. Es sind nur ganze Stücke in geschlossenen Einheiten, keine losen Sätze. Wir fürchten, der Stoff ist zu umfangreich. Wie dieser vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts methodisch zu behandeln ist, hat Verf. in Pr. Altenburg, Realprog. 1887 gezeigt. Ein Urteil darüber sparen wir besser bis zum Erscheinen des Buches auf; der erste Eindruck ist wenigstens kein ungünstiger.

Über die neuen Auflagen können wir kurz sein. In den Büchern Meurers ist nicht viel geändert worden. Das für VI stellt die Lektüre fast ausschliefslich in den Dienst der Wortkunde und Grammatik, die Beschaffenheit des Inhalts wird zur Nebensache. Ganze Stücke erscheinen zwar bald auf der Bildfläche, aber in buntem Wechsel des Inhalts aus verschiedenen Gebieten. In dieser Beziehung bildet allerdings Meurers *Pauli sextani liber* (vgl. darüber *Jb.* II B86 ff.) einen erfreulichen Kontrast, nur ist hier der Wortschatz zu umfangreich und ein weiterer Übelstand, dafs die in VI eingeprägten Vokabeln in der anschliefsenden Lektüre der V und IV meist nicht wieder vorkommen. Wie wir erfahren haben, wird der von uns *Jb.* II B89 ausgesprochene Wunsch, das Buch in der Praxis zu erproben, schon erfüllt, und zwar geschieht dies am Pädagogium zu Putbus, wo jedoch der eben bemerkte Übelstand empfunden wird. Das Lesebuch für VI und V hat abwechselnd lat. und deutsche, das für IV nur deutsche Stücke. Die Deponentia stehen bereits im Sextakursus. Sonst sind alle drei Teile vom formalistischen Standpunkte aus ohne Tadel. Das Gleiche gilt von Perthes' Sextanerlesebuch und Vokabular, dessen 4. Aufl. den *Jb.* II B92 angegebenen, für den Kursus der V durchgeführten Grundsätzen analog geändert wurde. Die „Fehler“ beurteilt Vogt in *NJ.* II 285 ff. etwas zu schroff. Zum Vokabular ist ein alphabetisches Verzeichnis aller gelernten Wörter hinzugekommen. Gillhausens Änderungen zeugen von Takt und Umsicht; er ist allen Besserungsvorschlägen aufmerksam gefolgt.

Hermann-Erbe's Übungsbuch I. (für VI) ist insofern neu, als der Übungsstoff für die erste Stufe nebst den zugehörigen Regeln und Vokabeln sowie einem doppelten Wortregister von der Weckherlinschen Grammatik abgetrennt nun in besonderem Bande vorliegt, womit eine Umarbeitung und Erweiterung verbunden wurde. Der Lesestoff führt mit kleinen Geschichten (und Fabeln) ins griech. und röm. Altertum ein. Gegen die Forderungen, dafs der Schüler die Formen und Regeln aus den vorgelegten Beispielen selbst abziehe und die Erlernung der Vokabeln vom Satze auszugehen habe, verhalten die Verf. sich ablehnend. Im Vokabelschatze kommen Wörter vor, die der Schüler später kaum je gebraucht; *nando* 3., *olfacio*, *proboscis*, *dorcas*, *februa* u. ä. konnte man dem Sextaner ersparen. — Von Haulers Übungsbuch gilt das *Jb.* II, B91 Gesagte. Auch hier lauter lose Sätze, wenige Fabeln erst nach der 5. Dekl., Deponentia und einige Unregelmäfsigkeiten sind aufgenommen, Vokabular nach Redeteilen geordnet zu jedem Paragraphen und deutsche Sätze in beson-

derem Abschnitt für sich. — Hennebergers Elementarbuch macht auf den ersten Blick einen sehr günstigen Eindruck. Als hübscher Lesestoff dienen (auf 50 S. kleinen Formats) Fabeln, passende kleine Erzählungen, Gespräche; die letzte Hälfte erzählt vom trojanischen Kriege, von Odysseus, Pyrrhus und Arminius. Das ist für den Sextaner das rechte Mafs. Darauf folgen 44 S. Formenlehre und ein kurzes Vokabular. Von deutschen Stücken ist abgesehen worden. Allein die Unregelmäfsigkeiten der Formenlehre, selbst Verba anomala sind in den Kursus hineinverlegt. Die Formenlehre ist ganz nach der alten Methode abgefafst, besteht fast nur aus Paradigmen, selbst der Imperativ *amare* wird mitgelernt.

Die Elementarbücher von Wesener, Bleske-Müller und Th. Arndt haben uns nicht vorgelegen. Wir lasen, dafs die 3. Aufl. von Wesener gute Änderungen erfahren habe und verwendbar sei, von anderer Seite wurde der Überflufs an grammatischem Stoffe getadelt, auch die Brauchbarkeit des Vokabulars eine beschränkte genannt. Das Urteil über Bleske-Müllers 8. Aufl. lautet ähnlich, vgl. *ZG.* 214 f. Über Arndt s. F. Müller in *BphW.* 1512.

Für **Quinta** sorgen die neuen Büchlein von Lutsch und Succow, neue Auflagen von Busch-Fries und Hennings[48]) aufser dem schon vorhin genannten Meurerschen Lesebuche. Lutsch giebt seinem Lesebuche ein Begleitschreiben bei, in welchem er auf seine Progr.-Abh. Elberfeld (s. o. S. 74) zurückkommt. Sein Vorbild ist Perthes, doch findet er an dessen Methode sechs Mängel heraus; sie liegen in der Form und im Inhalt der zu reichlichen Einzelsätze, die auch zu schwer seien, und in manchen überflüssigen Einzelheiten der Lesebücher und der Wortkunde. Des Verf. Ziel war demgemäfs die Entwerfung eines die Methode Perthes verbessernden, für jede Quinta verwendbaren lat. Lehr- und Lesebuchs. Das Begleitschreiben giebt didaktische Fingerzeige für die Behandlung des Buches. Den gröfsten Teil der Lesestücke bilden Erzählungen aus dem trojanischen Kriege, von Alexander d. G., Hannibals Alpenübergang und von der Schlacht bei Salamis; diese Einheit unterbrechen die Stücke 57—59: Briefe über die Märzereignisse d. J. 1888, ferner kleine lehrhafte Erzählungen, Gespräche und Fabeln, auch einige Fabeln des Phädrus folgen. Die Bevorzugung der historischen Darstellung vor dem mehr philosophischen Inhalt der Perthesschen Stücke ist zu billigen, zumal sie trotz mancher Abwechselung der Einheit eines innerlich verbundenen Gedankenkreises nicht entbehrt. Und da auch der Fortschritt von Leichterem zu Schwerem — Wiederholung des Sexta-

---

48) O. Lutsch, Lat. Lehr- und Lesebuch für V. 58 S. W. Sternkopf, Vokabularium dazu. 71 S. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. — E. Succow, Zusammenhäng. Übungsstücke z. Übers. ins Lat. im Anschlufs an Wellers Lesebuch aus Herodot für V. Pr. Putbus. 42 S. — H. Busch, Lat. Übungsbuch. II. Für Quinta. III. für Quarta. 3. verb. Aufl. bearb. von W. Fries. 183 bezw. 155 S. Berlin, Weidmann. — P. Hennings, Elementarbuch zu der lat. Gramm. von Ellendt-Seyffert. II. Abt. 7. verb. Aufl. Halle, Waisenhaus.

pensums, Einübung der Syntax des Verbums, Unregelmäfsigkeiten der Deklination — gewahrt ist, die Ausarbeitung von Geschick und Erfahrung zeugt, der Wortschatz nicht zu sehr von dem des Nepos und Cäsar abweicht, da endlich 16 Seiten deutsche Übungsstücke beigegeben sind, so kann das Buch mit Recht als „auf dem Höhepunkt der heutigen Methode und Unterrichtstechnik stehend“ bezeichnet werden. Das zugehörige Vokabular von W. Sternkopf enthält nicht blofs die Primitiva, sondern auch Derivata, ist aber erheblich kürzer als das von Perthes (63 : 120 S.) und gestattet so das Auswendiglernen.

Succows Übungsstücke zum Hinübersetzen sind methodisch geordnet, nicht gerade leicht, und dort, wo Wellers Herodot in V gelesen wird, erwünscht. Hier und da ist die sprachliche Form anstöfsig wie S. 6: „Wenn aber jene von den Schätzen Besitz genommen haben würden, welche unser Land hat, und wenn sie von denselben Gebrauch gemacht haben würden, werden sie uns gänzlich unterwerfen.“ Solche Unebenheiten sind aus der angekündigten Ausgabe in Buchform zu beseitigen. — Busch-Fries Übungsbuch für V ist in 3. Auflage in wesentlichen Punkten geändert. Obwohl Fabeln und zusammenhängende Stücke reichlicher vorkommen, überwiegen doch bei weitem die allerdings gut nach sachlichen Gesichtspunkten geordneten Einzelsätze. Im übrigen ist Plan und Ausführung zu loben, ebenso im Teile für IV, dessen Inhalt analog gestaltet ist, nur dafs der Stoff mehr an Nepos sich anschliefst. Den Schlufs bilden hier passend grammatisch-stilistische Regeln, verwertete Phrasen und lat. Memorierstücke aus Nepos. — Auch Hennings' Buch nimmt Ellendt-Seyfferts Gramm. zur Grundlage und gleicht dem vorhin genannten auch in bezug auf Stoffauswahl und Stoffreichtum. Man kann daher unter Umständen beide gleichmäfsig empfehlen.

Die **Quarta** bedenken aufser dem eben erwähnten III. Teile von Busch-Fries die neuen Bücher von Jahr-Wulff und von Lammert, sodann Hauler[49]) und Meiring-Fisch.[50])

Jahr-Wulff schliefsen ihren Übersetzungsstoff an Perthes' lat. Lesebücher für VI und V und an Vogel-Jahrs *Nepos plenior* an. Den deutschen Sätzen gehen lat. voraus, aus denen die Regeln nach dem Satze des Comenius Praecedant exempla, praecepta sequantur abgeleitet und in bündiger Form gegeben werden. Die ganzen Stücke sind Variationen der Biographieen des Nepos. Die ganze Einrichtung ist zwar wohlüberlegt, aber nicht einwandfrei. So stehen die Kasusregeln, auf 9 Seiten übersichtlich geordnet, nur in einem besonderen Abschnitte des Anhangs,

---

214 S. — **49)** K. Jahr und J. Wulff, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lat. für IV. Berlin, Weidmann. VIII, 148 S. — E. Lammert, Übungsbuch für den Unt. im Lat. Kursus der IV. Leipzig, Fues. 137 S. — J. Hauler, Aufgaben zur Einübung der lat. Syntax. I. Kasuslehre. 6. unveränderte Aufl. 144 S. II. Teil Moduslehre. 5. unv. Aufl. 166 S. Wien, Hölder. — **50)** M. Meiring, Übungsbuch zum Übersetzen . . . ins Lat. für die mittl. Klassen. I. Abt. (Quarta). 9. verb. Aufl. bearb. von J. Fisch. Bonn, Cohen

womit die angefangene Ordnung aufgegeben wird. Vgl. darüber Fries in *ZG*. 1889, 23 ff.; seinen Bemerkungen mufs man beitreten. Mit diesem Buche schliefst sich die feste Kette des Perthesschen Lehrbüchersystems, in welcher dies Glied so lange fehlte. Daraus ergiebt sich auch, dafs es nur an den nach Perthes Methode unterrichtenden Anstalten verwendbar ist. — Lammerts Übungsbuch erstrebte bei der Auswahl des Stoffes in der Einheit Mannigfaltigkeit. Daher wechseln mit Einzelsätzen Stücke nach Nepos, biographische Erzählungen anderer Art oder kleine Kulturbilder aus dem Altertum ab. Der Lehrgang greift auf Früheres zurück und macht sich überhaupt die Weisungen der methodischen Schriften der letzten Zeit zu eigen. Jede in einem Stücke angewandte Regel findet in einem vorgestellten Musterbeispiel ihre Veranschaulichung. — Hauler bietet Übungsstoff in einzelnen Sätzen und zusammenhängenden Stücken nach den Grammatiken von K. Schmidt, Ellendt-Seyffert und F. Schultz, deren Paragraphenziffern an der Spitze jedes Abschnitts vorgedruckt sind. Die Beispiele schliefsen sich weniger an die Klassenlektüre (Nepos) an als es bei Jahr-Wulff und Lammert der Fall ist. Hauler und Lammert schliefsen mit einem Wörterverzeichnis, letzterer verzeichnet auch einige Phrasen.

Das Übungsbuch von Meiring-Fisch berücksichtigt die Meiringschen lat. Grammatiken. Die Stoffauswahl ist der bei Lammert entsprechend.

Der **Tertia** gilt der II. Teil des Haulerschen Werkes[51]), dessen Einrichtung mit der des I. Teiles übereinstimmt. Auch hier fällt die geringe Berücksichtigung der Klassenlektüre (Cäsar) auf. Die ersten 10 Seiten sind der Repetition der Kasuslehre gewidmet, dann folgen bis S. 24 Beispiele über die Eigentümlichkeiten der Nomina, sodann über die Moduslehre und die Nominalformen des Verbums. Ein Wortregister fehlt ebensowenig wie bei Meiring-Fisch. Sollte man aber auf dieser Stufe die Einzelsätze nicht schon entbehren können?

Für die Tertia scheinen bestimmt zu sein auch die Aufgaben von Schulz-Wezel und von Holzer[52]). Wezel mufste, als er die Umarbeitung der Aufgaben von Schulz übernahm, welche schon zu veralten drohten, seinem Prinzip, für Tertia nur an die Lektüre angelehnte Übungsstücke zu dulden, hier möglichst getreu bleiben, und so hat denn die 17. Auflage ein ganz neues Gewand bekommen. Einem Repetitionskursus der Kasuslehre S. 1—29 folgt das eigentliche Klassenpensum, diesem wieder ein Repetitionskursus der unregelmäfsigen Perfekt- und Supinbildung S. 71—100; zum Schlusse ein Wörterverzeichnis. Man merkt dem Buche doch eine gewisse Zwiespältigkeit und Ungleichheit an: zwei Seelen wohnen in seiner Brust, und das Alte streitet mit dem Neuen Auch läfst uns der Verf. im unklaren, ob das Buch nur für die Terti bestimmt ist, und man begreift nicht, warum die Übungsstücke der Reih

---

158 S. — 51) Titel s. S. 95 Anm. — 52) O. Schulz' Aufgaben zur Ein übung der lat. Gramm. 17. Aufl. neu bearb. von E. Wezel. Berlin, Weid

nach an Caesar b. g. lib. II. IV. I. VI. VII angeschlossen werden. Diese Planlosigkeit hätte bei einer sonst so gründlichen Umarbeitung vermieden werden sollen. Im übrigen sind Sätze und Stücke gut und sorgfältig geformt. — Holzers[53]) für die mittleren Klassen bestimmte Übungsstücke enthalten keine Einzelsätze. In den meist kurzen Stücken herrscht aber der bunteste Wechsel des Inhalts; die ihnen beigefügten Anmerkungen nehmen fast gleichen Raum ein; sie nehmen auf Zumpts, Ellendt-Seyfferts, Englmanns und leider noch auf die 9. Aufl. von Hermann-Weckherlins Grammatik Bezug. Für eine norddeutsche Quarta sind die Stücke zu schwer.

J. von Grubers[54]) Übungsbuch für Tertia meidet den Anschlufs an Cäsar. Es ist die alte 8. Aufl. von 1886, der der Verleger nur ein neues Titelblatt gegeben. Dies weifse Blatt sticht von dem übrigen vergilbten Papier grell ab. Es war doch eine Umarbeitung nötig, weil Ellendt-Seyffert, an welchen das Buch sich anschliefst, nach veralteter Auflage citiert wird. Die Kasuslehre nimmt noch 60 Seiten ein. Man weifs ja sonst, dafs Grubers Buch vielen und viel genützt und durch Kromayers Bearbeitung gewonnen hat.

Lateinische Ferienaufgaben nennen sich zwei von dem Verf. M. Miller[55]) der Selbstübung der Schüler der unteren und mittleren Klassen bestimmte Hefte Übungsaufgaben mit Anmerkungen und Hinweisungen auf Englmanns Gramm. Sie sollen den Schülern, welche schwach versetzt worden sind, das Bestehen einer Nachprüfung und das Mitkommen in der neuen Klasse erleichtern, das Wissen in der Grammatik durch praktische Übungen zu befestigen Gelegenheit bieten. Eine in besonderen Heften beigegebene lat. Übersetzung des Textes ermöglicht Kontrolle und Korrektur der Übung. Der an sich nicht abzuweisende glückliche Gedanke ist nun so verwirklicht, dafs der Lehrstoff auf die 2.—5. Lateinklasse zugeschnitten, mit zahlreichen Hülfen und Hinweisen auf die betreffenden Paragraphen der Gramm. versehen ist. Die schnell erfolgte 2. Aufl. ist aber weniger durch den Wert, wie uns scheint, als durch das Bedürfnis nach solchem Stoff erfolgt, denn in methodischer Beziehung haften der Arbeit viele Mängel an; vor allem sollten auch der Inhalt der einzelnen Stücke und diejenigen Teile der Grammatik, welche in jedem Stücke zur Wiederholung gelangen, genau überschriftlich bezeichnet werden. Auch der grammatisch-stilistische Anhang in II, 37—46 läfst sich besser fassen und ordnen.

Süpfles[56]) Aufgaben zu lat. Stilübungen für alle Klassen in zwei

---

mann. IV. 153 S. — 53) K. Holzer, Übungsstücke zum Übers. . . . in d. ‚at. mit Anmerk. I. Abt. 12. verb. Aufl. herausg. v. E. Holzer, Stuttgart, letzler. 180 S. — 54) J. von Gruber, Übungsbuch zum Übers. . . . in das ‚at. für III. 20. Aufl. Unveränd. Abdruck der 8. umgearb. Aufl., besorgt on Kromayer. Stralsund, Hingst Nachf. 157 S. — 55) M. Miller, Lat. erienaufgaben. I. Abt. 81 S. II. Abt. 46 S. Dazu zwei Hefte Übersetzungen. . 51 S. II. 54 S. 2. verb. u. erw. Aufl. München, Pohl. — 56) K. F. Süpfle,

Bänden sind so bekannt und ob ihrer zweckmäfsigen Stoffauswahl so geschätzt, dafs man auf das Erscheinen der neuen besonders in den Anmerkungen verbesserten Auflagen nur eben hinzuweisen braucht. Beide Teile enthalten zusammenhängende Aufgaben über bestimmte Regeln und freie Aufgaben mit besonderer Berücksichtigung von Ellendt-Seyffert und Süpfles Prakt. Anleitung zum Lateinschreiben. Den ersten Teil eröffnen noch einige Aufgaben für Anfänger. Er besitzt auch ein Wörterverzeichnis zu jedem einzelnen Übungsstücke; beide haben ein Register zu den Anmerkungen, die in nicht zu zahlreichen Fufsnoten zerstreut sind. Besonders möchten wir an den Aufgaben für Prima loben, dafs sie nicht moderne Texte zur Übersetzung darbieten. Wir sahen zwar im vorigen *Jb.*, dafs Bouterwek selbst vor Schillerschen Abhandlungen nicht zurückbebte, und Rich. Klotz will sogar eine durch falsche Weichenstellung veranlafste Zugentgleisung in gutem Latein geben können. Aber abgesehen davon, dafs solche Übersetzungen wegen der Menge moderner Ausdrücke und Eigennamen nie den echten color latinus haben, raubt oder verkümmert man den Schülern durch solche Mifshandlung der Klassiker den reinen Genufs an ihren Werken. Vgl. Tegge in Pr. Bunzlau S. 3, der hierzu passend das Wort anführt: Nil mortalibus arduist, caelum ipsum petimus stultitia.

Aus diesen Gründen können wir auch Dombarts[57]) Übungsstoffen für Sekunda trotz ihrer Anlehnung an Sallust und Livius, soweit sie modernen Inhalt haben, keinen Geschmack abgewinnen. Da werden Geschichten erzählt vom tamulischen Königssohn, von Columbus, Maria Stuart, Napoleon I. und III. — Uhlands Schwäbische Kunde ist sogar im Wortlaut vorgelegt —, Wallenstein, Washington, Cobden, Cromwell, Mirabeau, Gustav Adolf, Friedrich d. Gr. u. a. im bunten Wechsel mit Geschichten aus dem Altertum. So kommen S. 49 in nur zwölf Reihen folgende Namen vor: Mulk, Dekan, Nasir, Mirsapha, Dupleix, Carnatik, Krischna, Comorin, Tritschinopoli, Mohammed Ali, Anaverdi. Wir können Versuche, so etwas zu übersetzen, nur als eine des Ernstes der Sache unwürdige Spielerei ansehen. Solche Stoffe lasse man doch den modernen Sprachen, in die sie gehören, und bleibe im Kreise antiker Denkart; die griech. und röm. Klassiker bieten wahrlich Stoff in Fülle. Den Feinden des lat. Unterrichts sind solche Verirrungen Wasser auf ihre Mühle. Sie werden ausrufen: „Seht, so ärmlich und dürftig ist der Inhalt der alten Klassiker, von dem doch die Philologen so grofses Geschrei machen, dafs er nicht einmal als Material zu den Übersetzungsübungen für die oberen Klassen ausreicht!“ Und doch hat Dombart selbst an Kompositionen antiken Inhalts gezeigt, dafs es an passenden Stoffen nicht gebricht, ur die Fülle derselben bei Süpfle beweist es noch deutlicher. Die ed

---

Aufgaben zu lat. Stilübungen. I. Teil. Aufg. f. unt. und mittl. Kl. 19. ver Aufl. 340 S. 1887. — II. Teil. Aufg. für ob. Klassen. 20. verb. Aufl. 430 Karlsruhe. Groos. — 57) B. Dombart, Lat. Übungsstoffe für Sekund

Form der Antike braucht dabei durchaus nicht zerstört noch durch gewaltsame Verrenkung des deutschen Ausdrucks entstellt zu werden. Zum Schlusse sei noch bemerkt, dafs Dombart die löbliche Neuerung getroffen hat, diejenigen Perioden, welche im Lat. ein Satzgefüge bilden sollen, durch senkrechte Striche zusammenzufassen. Seine Vorlagen verweisen auf Ellendt-Seyffert und Englmanns Gramm. — Drenckhahns *Jb.* II B96 erwähnte Lat. Abiturienten-Extemporalienstoffe sind nun in besonderer Ausgabe in 2. verb. Aufl. (Mühlhausen i. Th., Schröter 28 S.) erschienen. Zwei dieser tüchtigen 25 Entwürfe sind neu.

Wenn man die Entnahme der Stoffe zu Stilübungen aus dem Altertum schon aus Gründen einer gedeihlichen Konzentration des Unterrichts befürworten mufs, so ist es ebendeswegen von grofsem Werte, dafs auch bisweilen deutsche Aufsätze an die lat. oder griech. Klassenlektüre sich anschliefsen und der diese letztere leitende Lehrer zugleich Lehrer des Deutschen ist. Eine solche Personalunion wird freilich nicht immer herstellbar sein. Wir wollen deshalb nicht versäumen, auf ein Buch aufmerksam zu machen, das dieser Konzentration wirksam und weise entgegenkommt, nämlich E. Ziegelers[58]) Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für III und UII (in zwei Teilen), und zwar nennen wir es an dieser Stelle deshalb, weil seine klaren Dispositionen nicht nur der Lektüre gewisser Abschnitte von Cäsars b. g. und b. civ., sondern auch der des Ovid, Curtius Rufus, Livius, von Vergils Aeneis, Xenophons Anabasis und Hellenika, der Odyssee und Ciceros Reden (Rosc., Arch.) zu gute kommen; ja, von zwei Reden Ciceros, der Rosciana und p. Arch. p. ist S. 105—112 eine bis ins Kleinste durchgeführte Disposition aufgestellt. Das Buch Ziegelers ist ein schöner und verdienstlicher Beitrag, den Schülern das aus den Alten Gelesene, sei es Dichtung oder geschichtliche Überlieferung, recht lebendig und zu eigen zu machen.

Schliefslich verdienen die von R. Scholtze für die oberen Klassen der Realgymnasien entworfenen *Vorlagen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lat. im Anschlusse an die Lektüre* (Pr. Fraustadt Rg. 19 S.) eine ehrenvolle Erwähnung. Sie beschränken sich dem Unterrichtsplane entsprechend auf Cäsar (b. g. IV, 1—15; civ. I, 7—9, II, 23—26; 37—42; III, 18. 19; 23—25. 29. 30; 59—63; 73—77; 79. 80) und Livius (XXXIII, 16. 18. 7. 10. III, 43). Diese 33 Extemporalien oder Exercitien sind abgesehen von einigen Unebenheiten durchaus zweckentsprechend.

Von den im Berichtsjahre herausgekommenen Schulbüchern haben wir nicht gesehen das Lat. Lesebuch von Schwarz (Braunschweig, Häring, 168 S.), welches ein Lesebuch für III in gekürzter Gestalt sein soll, die . Aufl. des Gebhardschen Übungsbuches zum Übersetzen ins Deutsche,

———

. verm. Aufl. Erlangen, Deichert. 226 S. — 58) Teil I erschien 1886 s. b. I, 127 den Bericht von Jonas; II 1886, Schöningh in Paderborn. 112 S.

die als vortrefflich, ja meisterhaft gerühmten, indes nur für Lehrer brauchbaren lat. Stilübungen von Teuffel, dem bekanntlich die gröfsten Schwierigkeiten leichtes Spiel waren.

IV. Lektüre.

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare u. s. w.)

Unsere *Jb.* I, 163 f. II, B 76 f. 96 f. 105 f. an die Einrichtung der Schulausgaben gestellten Anforderungen, welche durch die bei Schöningh in Paderborn erschienenen Vergilausgaben Gebhardis am besten bereits erfüllt worden sind, haben bei sachverständigen Beurteilern Anerkennung gefunden, so bei Heufsner, *Das Lat. in d. Einheitssch.* S. 78 und Bachof, Einige Bem. üb. Schulausg. *Gm.* S. 4 ff. Überzeugt, dafs wir auf richtigem Wege sind, wiederholen wir in Kürze die Hauptpunkte, die wir im Interesse einer gedeihlicheren und leichteren unterrichtlichen Behandlung der Schriftsteller für erforderlich halten: eine kurze deutsche biographische oder litteraturgeschichtliche Einführung mit gegliederten Abschnitten; übersichtlichen, in kleinere oder gröfsere Abschnitte nach dem Inhalt abgegrenzten und durch typographische Hervorhebung von Stichwörtern und Hauptgedanken belebten Druck des Textes mit knappen Überschriften im Texte oder kurzen Inhaltsangaben oben auf jeder Seite — während jetzt das öde und einförmig oft seitenlang ununterbrochen sich fortspinnende Textbild den Schüler ermüdet und abspannt —; keine kritischen Noten und andere dem Schüler fremde Gelehrsamkeit, auf das Notwendigste beschränkte Anmerkungen (ohne unbekannte Parallelstellen, Citate, weitläufige sachliche Räsonnements, breite grammatische Erläuterungen, vorgreifende Übersetzungshülfen und unnötige Fragen, dafür lieber kurze Fingerzeige zum Finden des Zusammenhangs und zu dispositiver Gliederung des Inhalts und Hinweise auf das kulturgeschichtlich, ethisch, ästhetisch oder psychologisch Bedeutsame, alles möglichst in deutscher Sprache); am Schlusse ein nicht zu langes Register der Namen und wichtigsten Sachen, Unterstützung der Anschauung durch Karten und andere Bilder. So hat der allzeit praktische Lattmann am Schlusse seines Lern-, Lese- und Übungsbuches für den in V. zu beg. lat. Unt. einige Geschichtszahlen und 4 Kärtchen: Orbis terrarum, Italia media, Graecia, Argolis auf einem Blatte vereinigt. Nach diesen Grundsätzen eingerichtete Ausgaben erleichtern wesentlich den Überblick und die Beherrschung des Stoffes, und es ist ein vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts ganz unbegreifliches Vorurteil oder zeugt von Befangenheit in alten Traditionen, so eingerichtete Ausgaben nicht zum Gebrauche in den Lehrstunden selbst zu dulden. Allenfalls mag man Überängstlichen darin nachgeben, dafs der Kommentar ein besonderes

Bändchen bildet, aber die übrige Einrichtung der Texte entspreche den genannten Anforderungen. Nach diesem Programm beurteilen wir Schulausgaben.

A. Prosaiker.

Cornelius Nepos. Eine neue Ausgabe hat uns nicht vorgelegen. Erwähnt sei aber hier das Büchlein von E. Köhler, *Der Sprachgebrauch des Cornelius Nepos in der Kasussyntax* (Gotha, F. A. Perthes. 46 S.), welches nach dem Muster von Heynachers analoger Schrift über den Sprachgebrauch Cäsars im Anschlufs an Ellendt-Seyfferts 26. und 31. Aufl. von 1883 und 1887 (warum nicht blofs nach der damals neuesten 31. Aufl.?) den Kasusgebrauch des Nepos statistisch vorführt. Welcher Text zu Grunde gelegt ist, darüber schweigt Verf. Es stellt sich heraus, dafs eine grofse Anzahl von Regeln, welche der Quartaner lernt, gar keine Belege haben, andere zum Überflufs in der Grammatik stehen, da ein Unterschied zwischen lat. und deutscher Auffassung nicht vorhanden ist. Was hiernach als Hauptsache sich ergiebt, mufs mit Nachdruck geübt, was bei Nepos und Caesar nicht vorkommt, dem Schüler erspart werden. Über die Einreihung einzelner Erscheinungen an dieser oder jener Stelle kann man zweifelhaft sein; so ist die Behauptung, der Gen. subj. stehe etwa 600, der Gen. obj. 270 mal, nicht ernst zu nehmen; oft ist es eine ganz müfsige Frage, ob es der Gen. subj. oder obj. ist; im übrigen ist die Arbeit Köhlers gewissenhaft gefertigt und zuverlässig, zeichnet sich auch durch Übersichtlichkeit aus.

Caesar.[59]). Em. Hoffmanns 2. Text-Ausgabe ist der von 1857 fast gleich, weder mit sachlicher Vorrede noch Register oder Karten ausgestattet; vor dem Texte jedes Buches eine kurze Inhaltsangabe ist die einzige Zuthat; der Text selbst ist zu konservativ gestaltet, Druck gut. Prammers 3. Text-Ausgabe in völlig neuem Gewande enthält dagegen das Bild Cäsars nach Duruy, eine kurze deutsche, gegliederte Einleitung über die Kämpfe der Römer mit den Galliern vor Cäsar und Leben und

---

59) C. Julii Caesaris comm. cum suppl. A. Hirtii et aliorum. Iterum rec. Em. Hoffmann. Vol. I. Comm. de bello gall. Vindobonae, Gerold. 263 S. Dieselben. Für den Schulgebrauch herausg. von J. Prammer. 3. verb. Aufl. Leipzig, Freytag 1889. XII. 228 S. — Dieselben. Für den Schulgebrauch erklärt von H. Walther. 3. Heft. Lib. V und VI. 4 Heft. Comm. VII und VIII (A. Hirtii). Paderborn, F. Schöningh. 87 bezw. 124 S. — Ad. Wagler, Hilfsbüchlein zu Cäsars bell. gall. für Gymn. und Realsch. 8. Aufl. Berlin, Herbig, 42 S. - F. u. J. Ranke, Präparation zu Cäsars gall. Kriege. Buch V. Wortkunde. Hannover, Goedel. 52 S. — K. E. Schmidt, Vokabeln und Phrasen zu Cäsars bell. gall. nebst kurzen Anweisungen zum Übersetzen. 1. Heft: I. Buch, c. 1—29. 2. Heft: c. 30—54. 3. Heft: II. Buch. Königsberg i. Pr. F. Beyer. 28, 28, 32 S. — C. Julii Caesaris comm. de bello civili ed. Guil Th. Paul. Ed. maior. Vind. et Pragae, F. Tempsky. Lips., Freytag. 1889. LVII, 135 S. — Bellum Alexandrinum erkl. von Rud. Schneider. Berlin, Weidmann. VIII, 65 S.

Schriften Cäsars, sowie eine kurze deutsche Inhaltsangabe der einzelnen Bücher, am Schlusse einen Index und eine Karte Galliens mit einer Legende zum Kartentexte, wonach die Namen leicht zu finden. Der Druck ist ausgezeichnet klar und schön. Der Text ist gebessert: so steht IV, 17, 10 jetzt: naves deiciendi operis *causa*. Walthers neue Ausgabe, nun vollendet und am Schlusse mit den Kartenplänen von Avaricum, Gergovia, Alesia, Uxellodunum versehen, ist, was den Kommentar anbetrifft, eine gute Schulausgabe; jener hat seine Stärke in der grammatischen und Sacherklärung, die Verdeutschung ist nicht immer glücklich, aber die Anmerkungen schweifen nirgends vom Texte ab, sind mit einzelnen Ausnahmen verständlich oder suchen doch überall das Verständnis voll und ganz zu vermitteln. Verf. ist auch den neueren Forschungen gefolgt und bietet vom V. Buche ab seinen eigenen, nicht mehr den Nipperdeyschen Text.

Waglers Hilfsbüchlein, in der 8. Aufl. wenig geändert, soll dem Schüler den Kommentar ersetzen. Soweit die Sacherklärung in Frage kommt, geschieht dies auch. Denn es belehrt ihn über Cäsars Leben und Schriften, Geographisches, Geschichtliches über Gallien, das römische Kriegswesen zu Cäsars Zeit, das Kriegswesen der Gallier, Germanen und Britannier, Zeitrechnung und Längenmafse bei den Römern und enthält schliefslich auf 24 S. eine Zusammenstellung der gebräuchlichsten Redensarten im bell. gall. Aber letztere vermag nicht über sprachliche Schwierigkeiten hinwegzuhelfen, und einzelne Sachen bleiben unerklärt. Trotzdem ist das Büchlein mit seinen kurzen, übersichtlichen Abschnitten bei seinem billigen Preise (50 Pf.) immer noch besser als kein Kommentar und dem Schüler, der nur den Text hat, zu empfehlen. Erwünscht wären einige Karten und Abbildungen.

Über Rankes Präparationen s. ob. S. 79 f. unsere und andere Ansichten. Die zu Buch V hält schon mehr Mafs in der Anführung der Bedeutungen und etymologischer Andeutungen. Trotz P. Mahn, R. Schneider, H. Walther u. a., die sie im Prinzip ablehnen, stimmen wir mit Wangrin und verschiedenen Berichterstattern in den *Dir.-Vers.* der letzten Jahre unter den *Jb.* I 167 angegebenen Bedingungen für den Gebrauch dieser Präparationen, warnen aber, K. E. Schmidts Vokabeln und Phrasen, hinter denen man eine buchhändlerische Spekulation vermuten möchte, dem Schüler in die Hand zu geben. Denn sie bieten dem Schüler fast nur die fertige Verdeutschung und überheben ihn so ernster geistiger Arbeit und des Nachdenkens; z. B. erhält er zu I, 40 fast volle 6 Spalten Interpretation. Darunter sind viele dem Schüler längst bekannte Vokabeln. Solche Hülfe geht denn doch zu weit und kommt fast der fertigen Übersetzung gleich. Im übrigen sieht man bald, dafs die Übersetzung recht geschmackvoll und geschickt und deshalb angehenden Lehrern vielleicht von Nutzen ist.

Von der Lektüre des bellum civile in der Schule wollte Eckstein nichts wissen, auch Buschmann *Dir.-Vers. Rheinpr.* 1887 nimmt es in seinen Kanon nicht auf. Pauls neue Ausgabe ist auch nicht für die

Schule berechnet. Die 57 S. lange Vorrede giebt Auskunft über die Textgestaltung, welche am meisten auf Dübners Arbeiten beruht. Auch das bellum Alexandrinum eines feingebildeten „glühenden, aber nicht besonders eingeweihten Verehrers“ des grofsen Cäsar ist von der Schule auszuschliefsen. Aber die erklärende Ausgabe R. Schneiders, des bekannten Kenners der Schriften Cäsars und seiner Fortsetzer, wird vielen Lehrern um so willkommener sein, als seit Möbius (1830) keiner ein solches Werk unternommen. Kritische Fufsnoten weisen die Verbesserungen des Textes nach; in den Anmerkungen findet man feine Bemerkungen über Sprachgebrauch und wertvolle sachliche Erläuterungen.

Livius.[60]) Zingerles kleine Schulausgabe unterscheidet sich im Text nicht von der gröfseren Ausgabe und enthält auch die Stellen, welche Zingerle früher aus pädagogischen Bedenken ausgemerzt oder verändert hatte; die gröfsere hat kritische Fufsnoten. Moritz Müllers neue Auflage der erklärenden Schulausgabe des 1. Buches verdient alles Lob. Sie ist eine durchaus gediegene, in vieler Beziehung besonders lehrreiche Arbeit. Auf H. J. Müllers Rat ist der Kommentar, der Kapitelüberschriften trägt und auf Darlegung des Gedankengangs, auf dispositive Übersichten, geschichtliche Bemerkungen, Analyse schwieriger Perioden die gröfste Sorgfalt verwendet, von den nicht für den Anfänger geeigneten kritischen Bemerkungen, Stellensammlungen über den Sprachgebrauch u. a. entlastet, dieses Material nun in einen kritischen und in einen sprachlichen und exegetischen Anhang (4 bezw. 18 S.) verwiesen. Auf gleiche Veranlassung hin vermehrte Müller seine Einleitung über T. Livius durch einen vorausgeschickten kurzen und klaren Abschnitt über die röm. Geschichtschreibung vor Livius (in drei Teilen: 1. bis zum Anfang der Annalistik, 2. die Annalistik, a) ältere, b) jüngere Richtung, 3. die Geschichtschreiber der klass. Zeit). Das sind treffliche und zur Einführung des Anfängers geeignete Zugaben. Der Kommentar selbst beweist auf jeder Seite die Meisterschaft des kundigen Interpreten und erfahrenen Pädagogen. Kurz, diese Schulausgabe entspricht unseren an die Spitze dieses Abschnitts S. 100 gestellten Anforderungen fast in allen Stücken. Auch Luterbachers erste Schulausgabe des 6. Buches ist ein Zeugnis dafür, dafs der Teubnersche Verlag mit der Zeit und Wissenschaft fortschreitet, für stete Ver-

---

60) T. Livi ab urbe cond. libri. Ed. Ant. Zingerle. Pars I. Libr. I-V. Editio maior. IX, 288 S. Dasselbe, Ed. minor. 251 S. Vind. et Pragae, F. Tempsky. Lipsiae, Freytag. — T. Livi ab urbe cond. lib. I. Für den Schulgebr. erkl. von Mor. Müller. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 185 S. — T. Livi ab urbe cond. lib. VI. Für den Schulgebr. erkl. von Fr. Luterbacher, Leipzig, Teubner. 101 S. — T. Livi ab urbe cond. libri. Wilh. Weifsenborns erkl. Ausg. neubearb. von H. J. Müller. Buch XXI. 8. Aufl. Berlin. Weidmann. 168 S. — Jul. Ley, Hilfsbuch für den lat. Unt. 1. Heft. Erkl. Bemerk. mit gramm. Hinweisungen zum Livius lib. XXI. Für den Schulgebr. bearb. Marburg, Elwert. IV, 56 S. — F. Fügner. Livius XXI—XXIII mit Verweisungen auf Cäsars bell. gall. Für die Bedürfnisse der Schule gramm. untersucht. Berlin, Weidmann. X, 160 S.

jüngung seiner Ausgaben und für bessere Einrichtung der Kommentare und typographische Ausstattung sorgt. Freilich nötigt schon die übergrofse Konkurrenz dazu. Unsere Hoffnung in *Jb.* II B 99, dafs das 6. Buch ebenso gut behandelt werden würde wie Buch 5, bestätigt sich vollkommen. Die Einrichtung ist in beiden Büchern gleich. Der Kommentar zum 6. Buch ist aber kürzer als der M. Müllers und etwas übersichtlicher gestaltet, aber Müller hatte guten Grund, beim 1. Buche ausführlicher zu sein. Luterbacher hat wohl an die Lektüre des Buchs in Prima gedacht, da er dem Sekundaner nicht bekannte Schriften citiert. Kurze Einleitung und kritischer Anhang fehlen nicht, letzterer auch nicht in H. J. Müllers erklärender Ausgabe des 21. Buches, welche dasselbe Lob verdient, wie die gleichfalls 8. Aufl. des 1. Buches in *Jb.* I, 167. Dafs in einer neuen Aufl. des Herausgebers die gesamte neuere Livius-litteratur ebenso gewissenhaft wie kritikvoll berücksichtigt worden ist, bedarf keines besonderen Nachweises. Ist doch ohne Rücksicht auf ihn eine brauchbare Liviusausgabe undenkbar.

Das Hilfsbuch von J. Ley soll dem Schüler die Präparation erleichtern und der Konzentration des Unterrichts dienen, wie desselben Verf. Ausgabe von Cato maior (Halle 1883). Daher kein Text, aber grammatische Hinweisungen (hinter jedem Kap.) auf Ellendt-Seyffert und Zumpt; Erklärungen schwieriger Stellen, keine sachlichen Erklärungen; Angabe der Abweichung vom klassischen Sprachgebrauch; bei den ersten vier Kapp. Anleitung zur Wiederbelebung des Inhalts in lat. Sprache; vor jedem Kap. Inhaltsangaben; lat. Dispositionen der Reden vgl. Kap. 10. Der Gedanke einer solchen Erleichterung für den Schüler ist gar nicht so übel, aber was Verf. bietet, ist teils überflüssig, teils nicht ausreichend. Denn die meisten Erklärungen findet man besser und vollständiger bei H. J. Müller, von dem Verf. in einem fast an Unfreiheit grenzenden Grade abhängig ist, wie uns ein Vergleich schon des 1. Kap. belehrte: wirkliche Verbesserungen gegen die Angaben anderer Erklärer wenig, aber manches sehr Bedenkliche. Die Unzulänglichkeit besteht darin, dafs die Erklärungen entgegen dem ausgesprochenen Prinzip des Verf. zum gröfsten Teil auf blofse Übersetzungen hinauslaufen, also dem Schüler eigene Kraftanstrengung und redliche Arbeit, deren Überwindung ihn doch erst seines geistigen Erwerbs froh macht, ersparen. Manche Bemerkung ist ferner auf ganz Einfaches und Selbstverständliches eingegangen. Z. B. Kap. 1 *opibus* Hilfsmittel. *et—et* einerseits—andrerseits. *anceps* schwankend. *inter motum* während des Aufstandes. Auch der Druck ist fehlerhaft, so steht auf S. 25 *pupibus* und *eorem*. Der Sekundaner thut also besser, sich eine kommentierte Ausgabe zu kaufen die auch nicht teurer ist als ein Text und Leys Kommentar. Da jener einer gedruckten Präparation nicht bedarf, so hätte Ley sein Augenmerk vor allem auf den Gedankengang, auf Anleitung zur Analyse und guter Verdeutschung schwieriger Perioden, auf fortlaufende Anleitung zur Anwendung und Verwertung des Inhalts aller Kapitel zu lat. Sprech- und

Schreibübungen, endlich auf Sacherklärung neben seinen grammatischen Hinweisen richten sollen. Wenn Verf. aber eine solche Richtung seiner Arbeit für nicht angebracht hält, thut er besser, guten Schulausgaben keine Konkurrenz zu machen. Auch die rein sprachliche, grammatische Seite seines Buches kann nach F. Fügners Stoffsammlung aus den Büchern XXI—XXIII an Zusammenschlufs und Reichhaltigkeit gewinnen.

Fügner hat sich einer ungemein mühseligen und zeitraubenden, aber ebenso dankenswerten Arbeit unterzogen: nämlich nach dem Muster von Heynachers Cäsarstatistik und doch mit Wahrung eigener Gesichtspunkte einen eine ziemlich geschlossene Einheit für sich bildenden Abschnitt des Livius zu sezieren und die Resultate für Grammatik und Lektüre unter geringerer Betonung des statistischen Moments nutzbar zu machen. Die Frucht dieser Arbeit ist besser geniefsbar als Kühnasts livianische Syntax. Es ist ein grammatischer Kommentar zu den gelesensten und lesenswertesten Büchern, eine Einführung in die Sprache des Geschichtschreibers unter steter Vergleichung des Sprachgebrauchs Cäsars und gelegentlicher Heranziehung des ciceronianischen. Zugleich hat das Buch unsere schon längst gehegte Überzeugung befestigt, dafs es mit der berüchtigten Patavinitas, zumal hier in der 3. Dekade, nicht so schlimm steht; die weitere Folge mufs sein, dafs der Ciceronianismus nicht mehr wie bisher einseitig gepflegt, sondern auch die edle, warme und darum bewegliche, dabei stets scharfe und bestimmte, gedankentiefe Sprache des Livius dem Schüler als Muster gestattet wird. Ein sonderbarer Widerspruch ist es wenigstens, die Sprache des für den Jüngling geeignetsten röm. Historikers wie ein ungeratenes Kind zu verstofsen, während der Unterricht gerade Pflege des historischen Stils vorschreibt. Ist der lat. Aufsatz dem im Wege, nun gut, so mag er fallen und die historische Arbeit an seine Stelle treten. Auch Fügner zieht (S. VI) mit Recht diese Konsequenz. Wir hielten deshalb *Jb.* II B 79 die Berücksichtigung des Livius auch in den Schulgrammatiken für zweckmäfsig; das Buch Fügners mit seiner genauen, auch wissenschaftlich voll befriedigenden Feststellung des Sprachgebrauchs bahnt den Weg dazu.

Sallustius.[61]) Linkers bellum Cat. ist in Klimschas Bearbeitung kaum wiederzuerkennen; an 39 Stellen weicht nun der Text von Jordan [3] ab, ist gut lesbar und für die Schule brauchbar geworden. Nováks bell. Iug. beginnt mit einer lat., aber verständlichen Einleitung, für die Schule scheint aber der gründlich umgestaltete Text des kühnen Kritikers weniger geeignet. — Die Reminiscenzen an Thukydides' Sprachgebrauch sucht R. Schild festzustellen; er schränkt sie aber noch nicht genug ein,

---

61) C. Sallusti Crispi bell. Catilinae. Schol. in usum recogn. G. Linker. Ed. sec. cur. Ph. Klimscha. Vindob. Gerold. 56 S. — C. Sallusti Crispi bell. Iugurthinum. Schol. in usum rec. R. Novák. Pragae, Storch. VI, 90 S. — R. Schild, Quibus in rebus Sallustius Thucydidem respexerit. Pr. Nordhausen Rg. 16 S. — G. Müller, Phraseologie des Sallust I. Cöthen. Pr. Ludw. G.

nimmt noch zu viel Gräcismen an (vgl. zum Prinzip die nicht beachtete Schrift von Schäfler, *Die synt. Gräcismen bei den aug. Dichtern*, Amberg 1884) und beurteilt verschiedene Erscheinungen nicht richtig, sieht besonders nicht die bei Sallust deutlichen Spuren der röm. Volkssprache. Die Ausg. von Schmalz und H. Ziemers Jggr. Streifz. würden ihm zu besserer Erkenntnis der in Altera pars betrachteten Erscheinungen verholfen haben. — G. Müllers Phraseologie behandelt *arcessere-fundere* nach Analogie von H. Kleists Nepos und Ballas' Cäsar lediglich zu Schulzwecken mit meist guter Verdeutschung.

Tacitus.[62]) Neben der guten Schulausgabe der Annal. I—VI in 5. Aufl. von Dräger, deren Text leider keine durchgreifende Revision erfahren hatte, aber durch den beigegebenen Kommentar gut erläutert wurde, besitzen wir nun durch Prammers Verdienst einen gründlich verbesserten Text, freilich für eine Schulausgabe fast zu reichlich geändert. 18 S. Argumente geben den Inhalt jedes Kap. zweckmäfsig an, allerdings in lat. Form, während das lat. Proömium über die vortaciteische Geschichtschreibung, zwar knapp, aber nicht einwandsfrei gehalten, von Mor. Müllers Einleitung zum 1. Buche des Livius weit übertroffen wird. Leben und Schriften des Tacitus sind besser skizziert. Druck und Ausstattung sind gut, dasselbe gilt von Joh. Müllers Schultext der Germania. Egelhaafs Tac. de orig. ist vielfach bemängelt worden. — Wir freuen uns, dafs die dem ersten Bande von Wolffs Historienausgabe in *Jb.* I 170 gespendete Anerkennung dem zweiten Bande gleichfalls gebührt. Diese nun vollendete Ausgabe hat sich neben der von Heraeus einen ehrenvollen Platz erobert. Sie baut sich auf dem sorgfältig redigierten Halmschen Texte auf, hat vorauf eine kurze deutsche Inhaltsangabe der einzelnen Kapp., am Schlusse ein Register zu den Anmerkungen, einen sachlichen und sprachlichen, mit guten Weisungen zur Übersetzung versehenen Kommentar, der sich auf der Höhe der Wissenschaft hält und den reiferen Verstand des Primaners berücksichtigt. — Zum Verständnis der ersten drei Bücher der Annalen ist förderlich das Buch von Knoke über die Kriegszüge des Germanicus. Der neue Nachtrag ist wesentlich polemisch. Er behandelt die pontes longi und besonders die Curschmannsche und Höfersche Kritik und andere Urteile über den früher erschienenen gleichnamigen Band. Haben Knokes gründliche Studien sich auch noch nicht in allen Ergebnissen Anerkennung zu erringen vermocht, so darf sie doch keiner übersehen, der sich mit dieser Frage beschäftigt oder Tac. Ann. erklärt.

---

38 S. — 62) Cornelii Taciti ab exc. divi Augusti libri. Schol. in usum ed. Ign. Prammer. Pars prior. Lib. I—VI. Vindob. Gerold. XL, 252 S. — Cornelii Taciti de origine . . . Germanorum lib. Schol. in usum ed. Joann. Müller. Ed. tertia. Vindob. Prag., Tempsky. Lips., Freytag 1889. IV, 30 S. — Cornelii Taciti historiarum libri. Erkl. von Ed. Wolff. II. Bd. Buch III-V. Berlin, Weidmann. VIII, 249 S. — F. Knoke, Die Kriegszüge des Germanicus

Cicero.[63]) An neuen Ciceroausgaben herrscht kein Mangel. Zu den Verlagsfirmen, die ihn in gutem Gewande in die Schulen entsandten, Tempsky-Freytag, Teubner, Weidmann, F. A. Perthes gesellt sich nun Gerold. Freilich nimmt Cicero im Lehrplan des Gymnasiums auch dominierende Stellung ein. Aly hält in einem Aufsatz *ZG.* 720—736 »mit der Mehrzahl der Gymnasiallehrer fest davon überzeugt, daſs Cicero-Lektüre das wichtigste Bildungsmittel dieser Anstalt bleiben «. Wir möchten den Superlativ in den bescheideneren Positiv tiges“ verwandeln. Aly kommt zu diesem Ergebnisse nach einer suchung der Bedeutung Ciceros und seiner einzelnen Schriften für Gymnasium. Er verteidigt Cicero als Menschen gegen Drumann, als Schulschriftsteller besonders gegen Frick, s. *Jb.* II B 51. Daselbst 101 sahen wir indessen und sehen es auch jetzt (vgl. S. 105 Fügner), daſs gegen den strengen Ciceronianismus mit seinen Schattenseiten eine durchaus berechtigte Reaktion im Anzuge ist.

Der IV. Band der Nohlschen Textausgabe der *Bibl. Schenkl* enthält sowohl in der Ed. maior mit kritischen Noten wie in der Ed. minor ohne letztere die nach streng kritischer Methode gebesserten Texte von den Reden pro Murena, pro Sulla, pro Licinio Archia. Die Ausstattung ist dieselbe vorzügliche der anderen oben erwähnten Sachen des Verlags. Dies gilt auch von Kornitzers Laelius und Cato maior der *Geroldschen Bibl.* Er bietet aber im Texte wenig Neues, dagegen ein kurzes Argumentum und guten Index nominum. Die ganze Einrichtung entspricht also genau derjenigen in den vor Kornitzer herausgegebenen Catilinarien sowie den oben genannten Ausgaben von Tac. ab exc., Sall. b. Cat., Caes. b. g. dieses Verlags. Die Änderungen Laubmanns im Texte der Reden

---

in Deutschland. Nachtrag. Berlin, R. Gaertner 1889. 215 S. — 63) F. Aly, Die Bedeutung der Ciceronianischen Schriften für das Gymnasium ZG. 721—736. — M. Tulli Ciceronis or. sel. schol. in usum ed. H. Nohl. Vol. IV. Ed. maior XVI, 106 S. Ed. minor 91 S. Vindob. et Prag. Tempsky. Lips., Freytag. — M. Tulli Ciceronis Laelius de am. Cato maior de sen. Schol. in usum ed. Al. Kornitzer. 55 bezw. 56 S. Vindob. Gerold. — Ciceros ausgew. Reden. Erkl. v. K. Halm. II. Bd. 9. verb. Aufl. 6. Bd. 7. verb. Aufl. bes. von G. Laubmann. 241 bezw. 128 S. Berlin, Weidmann. — Ciceros Rede für den Dichter A. Licinius Archias und für Quintus Ligarius. Für den Schulgebr. erklärt von J. Strenge. 41 bezw. 37 S. Gotha, F. A. Perthes. — Ciceros Rede gegen C. Verres. Buch V. De suppl. Nach Text und Komm. getrennte Ausg. für den Schulgebr. von K. Hachtmann. I.: Text 60 S. II.: Komm. 63 S. Gotha, F. A. Perthes. 1889. — Ciceros Rede für Cn. Plancius. Für den Schulgebr. erkl. von E. Köpke. In 3. Aufl. neu bearb. von G. Landgraf. 122 S. — Ciceros Catilinarische Reden für den Schulgebr. her. von Fr. Richter und A. Eberhard. 5. Aufl. 139 S. Leipzig, Teubner. — Declamatio in L. Sergium Catilinam, eine Schuldeklamation aus der röm. Kaiserzeit herausg. von H. Zimmerer I. München, Straub. 80 S. — M. Tullii Ciceronis pro M. Caelio or. ad iud. rec. J. C. Vollgraff. Lugd.-Bat., Brill. 1887. XIV, 96 S. — . Gurlitt, Nonius Marcellus und die Cicero-Briefe. Pr. Steglitz, Prog. 24 S. - Vinc. Keleti, Die Behandlung von Cic. de imp. Cn. Pomp. in der Schule. gyet. philol. közlöny 453—458.

gegen Catil. und des 4. und 5. Buches der Verr. sowie der 1. und 2. phil. Rede sind im allgemeinen Verbesserungen. Den Verr. ist eine Karte von Sicilien und Syrakus beigegeben. Die Halm-Laubmannschen Kommentare sind wie alle derartigen der *Haupt-Sauppeschen Sammlung* bekannt. Dies kann man auch von denen der *Bibl. Gothana* behaupten, welche sich bisher mit ihren kommentierten Ausgaben gut eingeführt hat. Strenges dieser *Bibl.* angehörige Ausgabe der Reden pro Arch. und pro Ligar. beginnt mit einer kurzen gut orientierenden Einleitung; der Kommentar richtet sich besonders auf Verständnis des Inhalts, des Zusammenhangs und der Anordnung desselben, was durch fettgedruckte dispositive Übersichten eingangs der Kapp. aufs vollkommenste erreicht wird, sodann auf die rhetorischen und stilistischen Eigentümlichkeiten der Reden. Auf Etymologie und Synonymik ist passenden Ortes geachtet, die in pro Arch. vorkommenden vielen Eigennamen stehen in einem besonderen Verzeichnis. Der Text weicht wie bei Kornitzer wenig von dem C. F. W. Müllers ab. Die Übersetzungshülfen sind hier mafsvoll geleistet. Hachtmanns V. Verrine aus derselben *Gothana* hat im Texte und Kommentar ganz die gleiche bewährte Einrichtung, nur ist der Kommentar getrennt und der Text unseren Wünschen *Jb.* I. 172 entsprechend wieder mit Sperrdruck der betonten und sachlich wichtigen Worte versehen. Dieses wichtige Hülfsmittel in den Gedankengang des Schriftwerkes einzudringen war von Hachtmann in der 2. Aufl. der Catil. aufgegeben worden. Ebenso erfreulich ist die Änderung, bei der Gliederung des Textes in Absätzen lediglich den Inhalt mafsgebend sein zu lassen, damit das logisch Zusammengehörige übersichtlicher hervortritt. Dieses für eine Schultextausgabe wichtige Moment, das unseren S. 100 gestellten Anforderungen Rechnung trägt, empfehlen wir auch anderen Herausgebern zu geneigter Beachtung. In gleicher Rücksichtnahme auf das Bedürfnis des Schülers hat Hachtmann den Text hier und da geändert, seinem Kommentare ganz in unserem Sinne eine deutsche wohldisponierte Einleitung — über das Leben des Verres bis 73 v. Chr.; die Verhältnisse Siciliens zur Zeit des Verres (die politischen und die Getreideverhältnisse); die Verwaltung Siciliens durch C. Verres; den Prozefs (Einleitung desselben, erst., zweit., dritt. Versuch, Verlauf des Prozesses); die Verr. Reden und ihre Bedeutung (im ganzen 11 S.) — voraufgeschickt. Nach allem diesen ist unsere Überzeugung, dafs eine bessere Erläuterung und ein besserer Text dieser Rede für Schulzwecke nicht existiert. Dieser Ausgabe gebührt die Siegespalme unter allen, die in diesem Jahre erschienen sind, wenn man dieselben nicht mit Gebhardis Vergil in Konkurrenz treten läfst.

Die Lektüre der Rede pro Plancio scheint nicht sehr beliebt zu sein, wenigstens hat Köpkes Ausgabe 15 Jahre vorgehalten; erst dann wurde eine neue Auflage nötig. Buschmann nimmt sie in seinen mehrfach erwähnten Kanon nicht auf, und man kann wohl zweifelhaft sein, ob nicht andere zur Auswahl stehende vor ihr den Vorzug verdienen. Will man sie lesen, so dürfte vor allem zur Erläuterung der schwierigen Wahlfragen

Köpke-Landgrafs Kommentar recht erspriefsliche Dienste leisten. Die Einleitung ist allerdings zu langweilig, zu ausführlich und zu wenig übersichtlich, so dafs die Schüler sie sicher nicht lesen; der Kommentar läfst sich meist sachliche Erläuterung angelegen sein, giebt fast gar keine Übersetzungen, aber kurze Inhaltsangaben am Anfange neuer Abschnitte, Sprachliches ist neben Kritischem in Anhängen gesammelt. Auch dem Text ist gewissenhafte kritische Fürsorge zu teil geworden. Richter-Eberhards Catilinarien in neuer Aufl. würden in bezug auf die lange Einleitung, kritischen Anhang und Kommentar dieser Planciana aufs Haar gleichen, wenn nicht um der leidigen Raumersparnis willen die Noten des Kommentars in einer Weise zusammengequetscht wären, dafs oft (vgl. S. 42. 57. 60) auf zwei volle Spalten engsten und kleinsten Drucks nicht ein einziger Absatz kommt. Die Augen thun einem weh, wenn man etwas sucht; dazu sind noch die Stichwörter meist verkürzt; aufserdem viel zu viel Ziffern von Parallelstellen eingestreut; es ist gar nicht möglich, durch den Wald von Dornen und Gestrüpp sich durchzufinden. Eine unpraktischere typische Ausstattung ist kaum denkbar; sie ist ärgerlich und abschreckend. Ein mehr litterarisches als pädagogisches Interesse gewährt die nach einem Ms. der Münchener Bibliothek aus dem 15. Jahrh. zum ersten Male herausgegebene Schuldeklamation gegen Catilina. Sie beginnt: Si quid precibus apud deos immortales, sanctissimi iudices, vobiscum aliquando valuissemus und ist 123 Paragraphen stark. H. Zimmerer hat nun eine kritische Ausgabe derselben mit sehr eingehender Einleitung veranstaltet und setzt ihre Abfassungszeit in die Zeit unmittelbar nach Quintilian und Plinius d. j. Eine ähnliche gelehrte Arbeit haben wir in L. Gurlitts Nachweis des Verhältnisses des Nonius zu den Cicerobriefen. Keine Schulausgabe liegt in Vollgraffs Caeliana vor; auch wird sie in der Schule wohl nirgends gelesen. Vollgraff findet in ihr eine Fülle von Interpolationen. Keleti veröffentlicht Gedanken zur methodischen Erklärung und stofflichen Einteilung der Pompejana mit Rücksicht auf den Lehrplan der ungar. Gymnasien.

Quintilian. Neu herausgekommen ist nun in 3. völlig umgearbeiteter und durch einen kritischen Anhang erweiterterter Auflage lib. X, für den Schulgebrauch erklärt von Gust. Krüger (Leipzig, Teubner XIV, 112 S.). Eine Arbeit von Wert; der Text hat gewonnen — einige 50 Stellen sind gegen Meister nicht immer glücklich geändert —, aber noch mehr die erklärenden Bemerkungen.

B. Dichter.

Ovid.[64]). Ehwalds Rezension eines in die Schule nicht gelangenden [T]eiles der Schriften dieses Dichters wird von berufenen Kritikern wie [M]agnus und Schulze sehr geschätzt. Die 5. Aufl. von Nadermanns

64) P. Ovidius Naso. Ex R. Merkelii rec. ed. R. Ehwald. Tom. I: Amores.

Metamorphosen-Auswahl beweist, dafs sie in die Schulen Eingang gefunden. Wir vermissen nur darin die rührend-liebliche Geschichte von Pyramus und Thisbe und den Streit um die Waffen Achills, während Battus, Aeson u. a. fehlen konnten. Einen schönen delectus hat J. Golling vorgelegt. Er beginnt mit einer deutschen kurzen Einleitung über Leben und Dichtung, sodann über die Versmafse des Ovid mit einigen Memorialversen; ebenso dankenswert ist die Sammlung von Sentenzen aus Ovid am Schlusse (10 S.). Der Stoff ist so reichlich, dafs man ihn nicht wird bewältigen können; man hat unter den passenden Metamorphosenabschnitten wiederum die Freiheit der Wahl, und das schadet nicht, dagegen würden wir raten, die Auswahl aus den Fasten und Tristien etwa auf die Hälfte zu beschränken, von jenen würden etwa die Stücke 1, 3, 5, 6, 9, 11, 15, 16. von diesen 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11 (i3), von den Epist. ebenso 3 und 4, von den Amor. das erste genügen. Wegen ihrer praktischen Einrichtung können wir diese Chrestomathie, welche ein Lesebuch aus Ovid mit der Einrichtung des Huemerschen Horaz sein soll, zur Einführung bestens empfehlen. Diejenige von Gehlen und Schmidt läfst die Schöpfung fort und berücksichtigt die Fasten noch viel reichlicher als Golling; 64 Seiten Lesestoff aus ihnen ist entschieden des Guten zu viel. Einige Sentenzen vorn, wenige erklärende Bemerkungen unter dem Text, Änderungen einzelner Verse sind zweckentsprechend. Die Auswahl aus den Metam. von Siebelis-Polle wird von der Kritik einstimmig für brauchbar erklärt. Sie verdient die Gunst, deren sie sich bisher erfreute, schon deshalb, weil Polle äufserst umsichtig bemüht ist, die Ergebnisse der Ovidforschung zu verwerten, so dafs sein Buch dauernd auf der Höhe der Wissenschaft sich hält. Der Text weist eine Reihe vortrefflicher Verbesserungen auf, meist nach Magnus und Ehwald, auch die nur etwas zu lang geratene, abschnittslose Einleitung ist berichtigt. In den Anmerkungen ist die beständig nachbessernde Hand des Herausg. erkennbar, nur ist ihr Druck, wie in den meisten Teubnerschen Ausgaben mit Anmer-

---

Epistulae. Medic fac. fem. Ars amat. Remedia amoris. Lipsiae, Teubner. XLI, 287 S. — P. Ovidii Nasonis Metamorph. select. in usum schol. ed. H. L. Nadermann. Ed. quinta. Monast., Coppenrath. 132 S. — P. Ovidii Nasonis carmina selecta für den Schulgebr. her. von Jos. Golling. Wien. Hölder. XVIII. 230 S. — Dieselben mit erläut. Anmerk. zum Schulgebr. her. von O. Gehlen u. K. Schmidt. 4. verb. Aufl. Wien, Bermann. 192 S. — P. Ovidii Nasonis Metam. Auswahl für Schulen. Mit erläut. Anm. von J. Siebelis. I. Heft. Buch I—IX und Einleitung. XX, 189 S. 14. Auflage. II. Heft. Buch X XV und mythol.-geogr. Register. 211 S. 12. Aufl. besorgt von F. Polle. Leipzig, Teubner. — F. Polle, Anleitung zur Vorbereitun auf Ovids Metam. delectus Siebelisianus. Leipzig, Teubner. 132 S. — F. un J. Ranke, Präparation zu Ovids Metam. Ausw. aus Buch IV—XI. Hannove Goedel. 46 S. — A. Schaubach, Wörterbuch zu Siebelis Tirocinium poe 8. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. 47 S. — O. Eichert, Kleines Wörterbuc zu den Metam. des Ovid. Hannover, Hahn. 172 S. — H. Sachs, Wörte schatz zu Ovids Metam. I. Buch I, 1—451. Berlin, König u. Gärtner. 32 S.

kungen, zu geprefst und wenig übersichtlich. Den Schlufs des 2. Bandes bilden ein längeres mythol.-geogr. Register und ein gleichfalls sehr dankenswertes ausführliches Register (21 S.) zu den Anmerkungen. Dieser seiner Auswahl hat Polle ein besonderes Präparationsbüchlein mit auf den Weg gegeben für diejenigen Schüler, welche nur den Text in Händen haben dürfen. Die kurzen Noten desselben wollen dem Schüler nur das Wortverständnis vermittteln und ihm eine leidliche Übersetzung ermöglichen. Es ist ja richtig, dafs Ovid dem Tertianer eine grofse Menge von Schwierigkeiten bereitet, und deshalb billigten wir schon in den früheren *Jb.* solche Hülfe für Anfangslektüre. Nur erscheinen uns häufige Andeutungen über Sinn und Konstruktion noch nötiger als eine fertige Übersetzung der Ausdrücke. Erstere finden wir in Rankes Präparation, wir ziehen sie auch aus anderen Gründen dem Büchlein Polles, das zu sehr an Freund erinnert, vor. Ihre Einrichtung ist die bekannte, praktische und den Schüler geistig anregende. Rankes Präparation umfafst folgende Stücke: Phil. und Baucis, Midas, die lyk. Bauern, Dädalus und Ikarus, Pyramus und Thisbe, Orpheus und Eurydike, Kyparissus, Niobe. Über Schaubachs Wörterbuch zu Siebelis-Polles Tirocinium poeticum und Eicherts kleines Schulwörterbuch zu den Metam. ist nicht viel zu sagen. Beide benutzen das etymologische Element nicht genug zur Worterklärung, z. B. steht bei Eichert als erste Bedeutung für *infans* „ganz jung“, für *ultro* „von freien Stücken“; bei *Clitoreus* steht „klitorich“. Das neue Eichertsche Wörterbuch gilt übrigens den in der Schule lesbaren Abschnitten der Metam. Der Wörterschatz von Sachs giebt wie der K. Schmidtsche zu Caesar nur fertige Übersetzung der schwierigeren Worte und hat nicht entfernt den Wert der Präp. von Ranke.

Vergil.[65]) Seine Kunstepik wird merkwürdiger Weise von der Jugend wenig geliebt; die meisten Sekundaner lesen alles andere lieber. Älteren Realgymnasialprimanern bereitet die Aeneide mehr Genufs, weil sie von vornherein mit mehr Verständnis als ein Gymnasialsekundaner, der die Schönheit der Dichtung noch nicht würdigt, sie lesen. Giebt man ihnen die Gebhardische Ausgabe in die Hand, deren I. Buch nun von der kundigen und geschickten Hand Ihms neu bearbeitet vorliegt, so müfste es wunderbar zugehen, wenn das Interesse für den Dichter nicht in allen erwachen und dauernd rege bleiben sollte. Über diese Musterausgabe ist in *Jb.* II, B 77 und 105 f. so eingehend berichtet worden, dafs eine Wiederholung an dieser Stelle unnötig, zumal auch Ihm unseren Anforderungen (ob. S. 100) noch dadurch besonders entspricht, dafs er die ethisch-ästhetische Seite der Erklärung noch mehr als zuvor zur Geltung bringt. Seine Zusätze, die wir genau geprüft haben, sind zum gröfsten Teil Kabinettsstücke feinsinniger in den Geist des Dichters, in den Gehalt und Inhalt, den Ton, die Kraft und die Schönheit der Darstellung eindringender

65) Die Aeneide Vergils für Schüler bearb. von W. Gebhardi. 2. umgearb. Aufl. I. Buch I. II. Mit einer Einführung in die Lektüre des Gedichts.

Interpretation. So gewinnt der davon gefesselte Schüler Übung im geistigen Sehen und ein ungemein klares und lichtvolles Anschauungsbild. Aufser Parallelen aus deutschen u. a. Dichtungen ist auch die Ovidlektüre gewinnreich verwertet. Kurz, nach dem leider so frühen Tode Gebhardis liegt sein verdienstvolles Werk nun in so guten Händen, dafs der Freund des Dichters sich darüber nur aufrichtig freuen kann. Nur finden sich mehrfach Druckfehler. — Die Übersetzung des I. und III. Buches der Aen. in Oktaven von Troost liest sich wenigstens besser als die freie Übersetzung des I. B. von E. Irmscher (Leipzig, Fock. 29 S.), der um Wohllaut und Reinheit der Reime wenig bekümmert ist.

Horaz.[66]) Wir waren immer der Meinung, dafs die genauere Erforschung der Disposition gröfserer klassischer Schriften zur Zeit ebenso dringend zu wünschen sei als die weitere kritische Berichtigung und grammatische Erläuterung. Aus diesem Grunde kommen uns die Dispositionen zu den Oden des Horaz von dem bewährten und allbekannten „Disponenten" G. Leuchtenberger sehr erwünscht. Die Eigenart eines lyrischen Gedichtes zumal einer Horazischen Ode macht diese Arbeit oft ziemlich schwierig. Aber unleugbar wird der Schüler, der eine Ode dem Zusammenhange ihrer Teile nach als ein Gedankenganzes erkannt hat, leichter zum Verständnis und Genufs derselben als eines Empfindungs- und Stimmungsganzen, wie Verf. sich ausdrückt, gelangen. Das Erfassen des Inhalts ist gewifs eine Hauptsache bei aller und jeder Lektüre. Aber Verf. geht zu weit, wenn er jede andere Seite der Erklärung daneben für wenig förderlich oder überflüssig hält (Vorr. S. V, VI). Der Inhalt einer Ode ist oft so nüchtern, so dürftig und so wenig kostbar — das trifft besonders die Liebeslieder —, dafs nur die köstliche Form ihr Wert verleiht. An den Dispositionen selbst läfst sich tadeln, dafs sie sich zu oft in breite Paraphrasen verlieren; es kommt vor, dafs Verf. mehr Worte gebraucht als der Dichter selbst. Davon abgesehen hat er ein durchaus nützliches und verdienstliches Werk geschaffen, das Lehrern wie Schülern willkommen sein wird. — In ebenso extremer Weise, wie Leuchtenberger den Inhalt betont, vernachlässigt ihn angeblich die erklärende Ausgabe der Satiren Breithaupts. Er sagt, „Sie leiste dem Schüler für richtige Auffassung und Übersetzung des Einzelnen weitgehende Hülfe", verschmähe aber „fortlaufende Nachweisungen des Gedankenzusammenhangs innerhalb der Satiren". Da wäre uns doch die Ausgabe Kiefslings, der so meisterhaft die Gesetze der hermeneutischen Kunst zu handhaben und den innersten Gedanken des Dichters nahe zu kommen versteht, bei weitem

---

Paderborn, F. Schöningh. XX, 143 S. — 66) G. Leuchtenberger, D[ie] Oden des Horaz für den Schulgebrauch disponiert. Berlin, R. Gaertner 188[?] VIII, 50 S. — Q. Horatii Flacci Satirae für den Schulgebr. erklärt v[on] K. Breithaupt. 166 S. und Epistulae für den Schulgebr. erkl. v. H. S. Anto[n] 141 S. Gotha, F. A. Perthes. — Th. Oesterlen, Komik und Humor b[ei] Horaz. Ein Beitrag zur röm. Litteraturgesch. III. Heft. Die Epistel Stuttgart, Metzler 1887. 123 S.

lieber. Es ist bezeichnend, dafs der Herausg. Kiefslings Werk im Vorworte neben anderen nicht einmal nennt. Allein es ist in Wirklichkeit *nicht* ganz so schlimm damit bestellt. Die ganz allgemeinen Inhaltsangaben am Anfange jeder Satire grenzen allerdings nicht einmal die Abschnitte zahlenmäfsig ab, aber für das Verständnis des Zusammenhangs ist doch einiges geschehen, vgl. I, 6, 17 ff. Man mufs wünschen, dafs in dieser Richtung noch mehr geschieht, und noch weit mehr ist dies der Schulausgabe der Episteln von H. S. Anton zu empfehlen, der mit Sorgfalt und pädagogischem Takt den Schüler in der Vorbereitung unterstützt und die Schätze seines Wissens ihm vermittelt, aber ihn bei der schwierigen Entwickelung des Inhalts im Stiche läfst und nicht in den Zusammenhang der Gedanken hineinführt. Es lag dies zwar im Plane selbst, aber dieser Auffassung der Gestaltung eines Schulkommentars wird, wer den erziehenden Unterricht erleichtern will, nicht beipflichten. Weshalb soll denn, wenn das Breithaupt-Antonsche Prinzip richtig ist, nicht auch die Wort- und Sacherklärung dem Lehrer überlassen bleiben? Braucht man überhaupt Kommentare, so müssen sie vor allem die Gedanken und den gedankenmäfsigen Inhalt, die logische Gliederung der Teile dem Verständnis näher bringen, das ist wichtiger als die Sorge für allerhand Details. Oder man lehne jeden Kommentar a limine ab, dann werden die Schüler voraussichtlich ebensowenig — aber jedenfalls nicht weniger — von dem Inhalt dessen, was sie gelesen haben, wissen, als hätten sie den nur zerstreuenden, aber nicht sammelnden Antonschen Kommentar in Händen gehabt. — Einer solchen Sammlung und eines rechten zusammenfassenden Überblicks über die Teile der einzelnen Episteln und ihr Verhältnis zum Grundgedanken, sowie neben dieser logischen überhaupt einer psychologisch-aesthetischen Entwickelung der ganzen Dichtung des Horaz und ihrer Technik befleifsigt sich Oesterlens lehrreiches und gedankenvolles Werk über Komik und Humor bei Horaz, welches in Teil I—III nun fertig vorliegt. Man lasse sich durch den auffälligen Titel nicht abschrecken; Verf. sucht nur eine einheitliche Auffassung der Horazischen Dichtung, in der Annahme, dafs Horaz nach Mafsgabe der Verhältnisse ein Humorist sei, was deutlich hervortrete, sobald man nicht jede Gattung seiner Werke für sich, sondern alle im Zusammenhange philosophisch betrachte. Die ersten beiden Teile des Buches haben viel Widerspruch hervorgerufen; uns selbst dünkte bisher, Verstand und Reflexion schufen die horazischen Dichtungen, und der Gedanke einer humoristischen Ader des Horaz lag uns ganz fern, allein der III. Teil läfst uns das Thema des Verf. nicht mehr so paradox erscheinen. — [J]acobs hübsches Buch über Horaz und seine Freunde ist in 2. Aufl. er[s]chienen und für Schülerbibliotheken zu empfehlen. — Die Horaz-Auswahl, [ü]bersetzt von Prätorius, die Oden, übersetzt von A. Fritzen sind von [g]eringem Werte, besser die Ars poetica, übers. und erläutert von Th. [K]ayser (Stuttg. Pr. Karlsg. 32 S.): es ist eine lesbare Übersetzung mit [b]esonnener Analyse.

Plautus. Terenz. Catull. Tibull. Ein uns zugegangenes Pr. Friedland i. M. enthält eine Abhandlung Plautina von G. Langrehr (11 S.). Einige schwierige Stellen des Rudens werden besprochen. — Auch der trefflichen zweiten erklärenden Ausgabe der Andria des Terenz von A. Spengel (Berlin, Weidmann XXXIV, 168 S.) sowie der beifällig aufgenommenen Catullausgabe von Bernh. Schmidt (Editio minor stereotypa. Lipsiae, Tauchnitz XII, 88 S.) können wir nur kurz gedenken. — Ein sehr beredter Anwalt des *Tibull als Schulschriftsteller* ist P. Schwarz (Pr. Salzwedel, 20 S.). Er möchte die Elegie im Kanon der Dichterlektüre des Gymnasiums nicht missen, lieber dafür die Vergillektüre einschränken. Der Bildungswert der röm. Elegie wird an der Hand derjenigen 5 Tibullelegieen, die in der Auswahl von Seyffert, Schulze, Jacoby, Volz, Brandt gleichmäfsig sich finden, eingehend untersucht. Es sind I, 1. 7. 10. II, 1. 2.; sie gewähren genügenden Stoff zur Beurteilung des Innenlebens des Dichters, seines Verhältnisses zu Natur, Menschen und Gott, aber auch zur Beurteilung der Frage, ob sie in der Schule lesbar sind. Wir können dieselbe mit Schwarz bejahen, sobald die vom christlichethischen Standpunkte anstöfsigen Stellen, in deren Duldung, ja Entschuldigung Schwarz S. 13 zu weit geht, entfernt werden, wie es in den meisten Auslesen geschehen ist. Im Interesse der Konzentration des Unterrichts würde die Lektüre Tibulls der O II, wo Schillers „Eleus. Fest“ und „Spaziergang“ behandelt zu werden pflegen, zufallen. Es bleibt dahingestellt, ob nach dieser Fürsprache die Abneigung gegen Tibull schwinden wird.

V. Zur Stilistik, Synonymik und Phraseologie.

Vorlagen zu lat. Stilübungen sind bereits S. 98 f. erwähnt worden. Vgl. ferner zu diesem Abschnitte S. 69.

Über diese Stilübungen findet sich manches gute Wort bei Heufsner in seiner ob. S. 60 erwähnten Schrift. Statt des lat. Aufsatzes empfiehlt er andere Übungen und namentlich vergleichende Stilistik mit Hervorhebung der Unterschiede des lat. und deutschen Idioms. Auch H. Bender verwirft in seinen Gymnasialreden den lat. Aufsatz, obwohl er sonst ein Verteidiger des Alten ist nach dem Grundsatze: „So mechanisch als nötig, so rationell als möglich“. Den Fortfall des lat. Aufsatzes verlangt ferner A. Eschenbach in seiner anonymen Schrift *Aus meiner Gymnasial-, Universitäts- und Dienstzeit* (Leipzig, Fock, 72 S.). Gegen alle stilist schen Vorlagen erklärte sich Oberschulrat Wendt auf der *Casseler Ver des Einheitsschulvereins*. Widmann, *Das Emendat schriftl. Arb. i Schulunterricht* (*Gm.* 689—692), verlangt beim Übersetzen in fremd Sprachen ein vom Lehrer gefertigtes Emendat, welches zu diktieren se und zeigt den Nutzen dieser Arbeit. Auch für die Stilübungen auf de

Gymnasien beherzigenswerte Gedanken giebt P. Dettweiler, *Der lat. Stil auf den Universitäten* (*ZG.* 193—213). — In stilistischer Hinsicht lehrreich ist die Abhandlung von Bosse (Pr. Sondershausen), *Beiträge zur Ästhetik der Sprache* Er vergleicht in psychologischer Betrachtung den ästhetischen Gehalt des Wortschatzes und der Darstellung der lat. und deutschen Sprache. Schüler oberer Klassen können daraus Vorteil für Stil und Übersetzen ziehen. H. S. Antons Studien zur lat. Grammatik und Stilistik (3. Heft, Erfurt, Villaret, 312 S.) behandeln mit echt philosophischer Gründlichkeit den Gebrauch von *aliquis* nebst Sippe und *quisquam* (*ullus*).

Eine sehr wertvolle Schulschrift enthält das Pr. Bunzlau (28 S.), nämlich A. Tegges Aufsatz *Abgrenzung und Verteilung der lat. Stilistik nach den einzelnen Klassen des Gymnasiums.* Verf. hatte früher die Synonymik und Phraseologie im Gymnasium behandelt, jetzt bestimmt er den Umfang der Stilistik im Unterricht, grenzt letztere genau ab, indem er moderne Stoffe und Begriffe, alles Seltene und Entlegene, alle Einzelheiten, Zufälligkeiten und Besonderheiten (einzelner Schriftsteller), die nach dem Deutschen fürs Lat. erst konstruierten stilistischen Regeln, das, was mit dem Deutschen zusammenfällt, und manches andere Überflüssige ausscheidet. Dann bleibt nur das Maſs dessen, was etwa Drenckhahn oder Klaucke in ihren Leitfäden bieten, übrig, und dies Wenige ist auf alle Klassen zu verteilen. Deshalb folgt ein ausgeführter Lehrplan der Stilistik in einer nach Klassen geordneten Zusammenstellung. Dieses Notwendige soll durch stete Wiederholung, konzentrische Erweiterung, besonders gelegentlich bei grammatischen Repetitionen, dem Schüler ohne besondere dafür angesetzte Lehrstunden eingeprägt werden. Die Verbindung der Stilistik mit der Grammatik ist u. E. zwar eine Konvenienzehe, aber eine durchaus glückliche, wie das Beispiel der Gramm. von Schultz-Wetzel auſser anderen zeigt. Wir können den gesunden pädagogischen Ansichten Tegges nur die weiteste Beachtung durch die That wünschen; der Zustimmung der meisten Lehrer kann er versichert sein.

Eine handliche Phraseologie für Primaner hat W. Schleusner zusammengestellt (Leipzig, Teubner, 38 S.) unter dem Titel: *Die Ausdrücke und Redensarten aus Ciceros Pompeiana und Catil. Reden, sowie Cäsars Komm. über d. gall. Kr.* Die Berücksichtigung gerade dieser drei Schriften ist schon deshalb gerechtfertigt, weil sie gleichsam als Normallektüre wohl von allen Schülern gelesen werden. Aber wir sehen nicht ein, weshalb nur der Primaner sie benutzen soll. Praktischer wäre es doch gewesen, das Buch so einzurichten, daſs schon der Tertianer das Seine und auch der Sekundaner seinen Anteil fand. Es brauchte hinter den aus Cäsar entnommenen Phrasen nur ein C. zu stehen, wie Verf. die aus Cicero — man weiſs nur nicht, ob regelmäſsig — mit „Cic.“ versah. Eine groſse Menge überflüssiger, namentlich dem Schüler oberer Klassen bekannter oder mit dem Deutschen kongruenter Sachen konnte wegfallen. — Eine nicht üble Phraseologie aus der Klassenlektüre von IV—II ging

uns in einem Heftchen ohne Namen des Verf. zu. Nur der Druck und Verlag (Kreuzburg, Thielmann, 30 S.) ist genannt.[67]) Sepps Lat. Synonyma, als brauchbar bekannt, sind in 6. Aufl. erschienen (Augsburg, Kranzfelder, 32 S.). Über Wegnahme oder Aufnahme dieses oder jenes Begriffes kann man streiten; die Synonyma sind mit Benutzung der Etymologie geschickt abgegrenzt.

Wir schliefsen mit Krebs-Allgayer-Schmalz' *Antibarbarus der lat. Sprache.* Das beliebte und geschätzte Werk ist nun durch H. Schmalz' mühselige und sorgsame Arbeit zu neuem, langem Leben auferstanden. Der II. Bd. (Basel, Schwabe, 700 S.) ist dem I. bald nachgefolgt. 240 Schriften, welche Verf. am Schlusse aufzählt, haben zur Erweiterung und Verbesserung des Buches beigetragen, das hier schon deshalb eine Stelle verdient, weil es Lehrern wie Lernenden zuverlässige Winke für den lat. Stil giebt. Auch dies Werk ist ein ehrenvolles Denkmal deutscher Gelehrsamkeit, Gründlichkeit und Sorgfalt, von der Schmalz zuletzt noch in der mit Landgraf unternommenen Bearbeitung von Reisig-Haase eine so glänzende Probe ablegte.

67) E. Porazil, Versuch einer vergleichenden griech.-deutschen Phraseol. zu Caesars b. g. lib. I. Für unsere Quartaner bearbeitet. Pr. Wiener Neustadt ist uns nicht zugegangen.

III.
Griechisch
(s. unten).

IV.
Französisch
H. Löschhorn.

1. Methodik.

'Eine Fülle von neuen Aufgaben und Zielen liegt dem nächsten Neuphilologentag offen; Wissenschaft wie Schulpraxis harren in mancher Hinsicht seiner mitberatenden Thätigkeit, es darf demnach das *jam tot repetita repetere* nicht sein alleiniges Streben bleiben.' Mit diesen Worten schliefst R. Mahrenholtz ein Schriftchen, das dem dritten deutschen Neuphilologentage die Ziele zu weisen bemüht ist. [1]) Immer gröfsere Bedeutung sollen diese Versammlungen erlangen; besonders den engen Zusammenschlufs der Lehrer der neueren Sprachen sollen sie fördern, ihnen Anlafs zur Aussprache über gemeinsame Interessen wissenschaftlicher, methodischer, materieller Art gewähren. Wenn aber Mahrenholtz die Forderung stellt, dafs auf dem Neuphilologentage die Beratungen über den Schulunterricht fortan in den Hintergrund treten sollen, wenn ihm wichtiger als die pädagogische die wissenschaftliche Thätigkeit jener Versammlungen erscheint (S. 40), so tritt ihm A. Würzner *ZR.* 13, 418 entgegen. Die Mehrheit der Versammelten, so führt er aus, bilden bei weitem die Lehrer der neueren Sprachen an den höheren Unterrichtsanstalten, und sie haben das Recht darauf, dafs Dinge, die sie zunächst interessieren müssen, den Hauptgegenstand der Verhandlungen bilden, namentlich in einer Zeit, in der die wichtigen Reformfragen noch nicht allseitig gelöst und entschieden sind. Auf dem diesjährigen Dresdener Neuphilologentage [2]) wurde denn

1) Die deutschen Neuphilologentage. Rückblicke und Wünsche von Rich. Mahrenholtz. Heilbronn, Henninger. 42 S. — 2) ZhU. 17, 318. — BSb. 5, 200 f. — Gm. 6, 865. — Neuphilologisches Centralblatt 3, 1—3. Die von Prof. Stengel zum Schlufs in Vorschlag gebrachte, mit sehr grofser Mehrheit angenommene Resolution lautet: Der dritte deutsche Neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, dafs weitere zahlreiche Versuche mit der Lehrweise gemacht werden, die auf lautlicher Grundlage ruht und den zusammenhängenden Lesestoff zum Mittelpunkt des Unterrichts macht.

auch eine geraume Zeit der Erörterung über die Methode gewidmet; dem umfangreichen Vortrage des Rektors Dörr blieb aber der Vorwurf nicht erspart, '*jam tot repetita repetere*'. Der Geh. Oberschulrat von Sallwürk führte aus, die Reform habe nach zwei Seiten grofsen Gewinn gebracht: 1. bereiteten sich die Lehrer wieder gründlich auf jede Lehrstunde vor, und 2. haben sie durch die Lebhaftigkeit des Unterrichts wieder die freudige Teilnahme der Schüler gewonnen. Es ist das ohne Zweifel eine beachtenswerte Anerkennung aus dem Munde eines sachverständigen Mannes — wir meinen aber, dafs dies nicht die einzigen Vorteile sind, welche die Reform bereits der deutschen Schule und der deutschen Jugend errungen hat.

Viel Beachtung hat G. Völckers für Änderung der Anfänge des fremdsprachlichen Unterrichts eintretende Schrift *Die Reform des höheren Schulwesens* gefunden[3]). Das vortreffliche, höchst anregende Buch knüpft an die 1873 in Berlin beratenen Ostendorfschen Reformvorschläge an und setzt diese etwas breit und ausführlich auf Grund der Schrift: Mit welcher Sprache beginnt zweckmäfsig der fremdschaftliche Unterricht? auseinander. In der pädagogischen Litteratur ungemein belesen, weifs der Verfasser die 'formal bildende Kraft' des Französischen gegen die des Lateinischen fein abzuwägen; er weist nach, dafs den modernen Sprachen dieselbe formal bildende Kraft innewohnt wie dem Latein und zieht nun die Folgerung: 'dann entferne man das Lateinische aus unseren Schulen, da doch der Inhalt der Schriftsteller die grofse Mühe der Spracherlernung nicht aufwiegt'.

Der folgende Abschnitt 'Der psychische Verlauf der Arbeit bei Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts' kommt zu dem Ergebnis, dafs die fruchtbarste Arbeit, welche der lateinische Unterricht fordert, nicht erst bei der Behandlung der Syntax eintritt, sondern sich schon bei der Wahl der Vokabeln, beim Übersetzen, also gleich am Anfang vollzieht. ‚Diese bildendste Arbeit ist jedoch zugleich eine so anstrengende, dafs man sie 9—10jährigen Knaben nicht aufbürden sollte. Nicht soll der Jugend das Schwierige erspart bleiben, aber es soll zur richtigen Zeit erlernt werden, denn nicht jedes schickt sich für jedes Alter. Dem kleinen Knaben, dem die Muttersprache selbst noch mangelhaft geläufig ist, dessen Wissen überhaupt noch unzusammenhängend ist, führe man eine Sprache vor, die seiner Muttersprache näher steht als das Lateinische.' Und ferner werden die Sätze begründet: 'Der Charakter der lat. Sprache selbst bedingt schon für den Beginn des lat. Unterrichts die s. g. wissenschaftliche, konstruktive oder Übersetzungsmethode. Diese Methode ist jedoch nicht

3) Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorfschen These. Der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen. Von Dr. G. Völcker. Berlin, Springer. 251 S. vgl. ZR. 13, 226. ZG. 32, 593. BbR. 8 49. Engl. Studien 13, 120. PA. 30, 111. — Lattmann, Welche Veränderungen des Lehrplans in den alten Sprachen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird? Progr. von Clausthal, dazu Völcker, PA. 30, 289, 324. Msch. 2, 345. CO. 16. 549.

dem Geisteszustand 9—10jähriger Knaben angemessen. Sie ist vielmehr der Fassungskraft 12—13jähriger Schüler angemessen, welche bereits den Unterricht in einer neueren fremden Sprache genossen haben.'

Was nun die eigentliche Methode angeht, so sei zuvörderst der Aufsatz 'Über den französischen Unterricht' von K. Kühn, *LL.* 16, 79—98 hervorgehoben. Er behandelt die Fragen nach der besten Methode und nach dem Zweck und Ziel des französischen Unterrichts. Zur Methode wird ausgeführt, dafs vorzüglich die mechanische Fertigkeit zu üben sei. Bei den fremden Lauten will der Verf. längere phonetische Auseinandersetzungen und alle Regeln über das Vorkommen dieser Laute vermieden wissen. Es wird wieder einmal das vielgebrauchte Beispiel von der Hobelbank herangezogen, um zu beweisen, von wie geringem Werte für die Praxis alle theoretischen Belehrungen über grammatische und lautliche Gesetze sind: Regeln, welche die Eigentümlichkeiten einer fremden Sprache in Worte fassen, sind von geringer Wirkung, fortgesetztes Vergleichen der beiden Sprachen — Übersetzen — ist geradezu schädlich. Daher ist die Übersetzungsmethode verwerflich, die Ausspracheregeln und die theoretischen Belehrungen über grammatische Erscheinungen sind Fehlerquellen: aus dem Lesestück mufs ersehen werden, was richtig ist, z. B. das richtige Genus eines Substantivs, der Unterschied zwischen *son* und *leur*. So bekämpft Kühn die rein verstandesmäfsige Erlernung der fremden Sprache aufs entschiedenste und beruft sich dabei auf den alten Ratichius — ein Hinweis, der freilich *ZhU.* 17, 161 f. schnöde abgelehnt wird. 'Es ist nicht, sagt Kühn, wie bisher geschah, mit dem Auswendiglernen der grammatischen Regeln, sondern mit der Sprache selbst zu beginnen: erst die Sache, dann die Regel.' Wie soll nun der Unterricht beschaffen sein? Die Laute werden eingeprägt mit gelegentlicher Anweisung über Mundstellung und dergl., mit einfachen, praktischen Anleitungen: 'das ist noch keine Phonetik, also braucht man sich nicht so darüber zu ereifern!' Ferner ist den Schülern leichter Sprachstoff zuzuführen, der völlig ihr Eigentum werden mufs; einfache Konjugationsübungen in Satzform, aber ohne das Deutsche zu Hilfe zu nehmen; 'sind die Übungen im Anfange recht mechanisch, so ist das um so förderlicher für die Anerziehung der Gewohnheit.' Beständig werden an das Lesestück Sprechübungen geknüpft, Anschauungsbilder werden empfohlen. Dagegen ist die Übersetzung in die fremde Sprache wertlos, und besonders von der Unterstufe ist sie zu verbannen. 'Übrigens bin ich überzeugt, dafs ohne das viele Übersetzen die Schüler unserer höheren Lehranstalten ein besseres Deutsch schreiben würden.' — Zur Beantwortung der Frage nach dem Ziel wird die Wertschätzung der sg. formalen Bildung bekämpft. Die streng philologische Behandlung des Französischen auf der Schule hat keinen Sinn, denn das Ziel des Strebens ist die Fertigkeit im Schreiben, Lesen und Sprechen. Nicht durch Abstraktion — Grammatik, Synonymik, Metrik — die den Geist ermüdet und das Angeeignete rettungslos der Vergessenheit anheimallen läfst, ist dies Ziel zu erreichen, es ist vielmehr die Aufgabe, 'aus

den Werken der fremden Litteratur einen Inhalt zu bieten, der dieselbe Geistesbildung vermittelt'. [Ref. bekennt, diesen Satz nicht völlig zu verstehen; Verf. will wohl sagen 'der, was die Abstraktion vergeblich erstrebt, allein möglich macht'.] Dieser durch die Litteratur vermittelten Geistesbildung wird ein viel höherer Wert zugesprochen, als der blofsen Aneignung der fremden Sprache. Dann ist diese auch das Mittel, den Geist der fremden Nation, ihre Kulturentwicklung, ihre Thaten und ihre Mitarbeit an der Civilisation kennen zu lehren. Bei der Lektüre ist darum der rein litterarische Gesichtspunkt aufzugeben, historische Lektüre aber erscheint als unumgänglich notwendig, um die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung Frankreichs und seiner gegenwärtigen Zustände zu vermitteln. Als höchstes Ziel des französischen Unterrichts stellt Kühn endlich hin, dafs er an seinem bescheidenen Teile dazu beitragen soll, die beiden grofsen Kulturvölker wieder einander zu nähern, die sich seit zwei Jahrzehnten so feindlich gegenüberstehen. Er erblickt in den neusprachlichen Lehrern beider Nationen Vorposten zur Anbahnung besserer Verhältnisse und verweist auf ein schönes Wort Paul Passys: L'étude des langues vivantes approche les peuples, nous apprend à les connaître, à les aimer et à fraterniser avec eux.

In ähnlichen Bahnen, wie die Ausführungen Kühns, die, von Wiederholung oft gelesener Behauptungen nicht ganz frei, schliefslich in Anschauungen ausklingen, die sich mit Körtings *Jb.* II, B 120 dargelegten berühren, bewegen sich die von Schneider (Duisburg) auf der 25. Versammlung des *Vereins rheinischer Schulmänner* zu Köln am 3. April 1888 aufgestellten zehn Thesen[4]). Durch Herrn Geheimrat Höpfners begründete Änderung erhielt die erste dieser Thesen folgende Fassung: „Bei der Erlernung des Französischen tritt das Moment der logisch-formalen Ausbildung zurück; für diese ist durch die alten Sprachen hinlänglich gesorgt. Dafür steht die Forderung der Sprachkenntnis und des Könnens in erster Reihe. Die Methode und die Lehrbücher sind die besten, die am sichersten zu dem letztgenannten Ziele führen.“ Die zweite These erklärt gegenüber der pessimistischen Auffassung, welche Foth in seinem Buche 'Der französische Unterricht' ausspricht, die vom revidierten Lehrplane gesteckten Ziele für erreichbar. Die Thesen 3—7 gehen die Unterrichtsmethode an. Aus dem ausführlichen Inhalte heben wir heraus: Induktion ist in weit gröfserem Umfange anwendbar als im altsprachlichen Unterricht; nur mäfsige Anwendung der Lautphysiologie; möglichst bald Übergang zu Lesestücken; Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische; von der untersten bis obersten Stufe eine Grammatik; Auswendiglernen kleiner Erzählungen; Vokabelschatz mit Berücksichtigung des alltäglichen Lebens; Skripta bis Obersekunda, daneben Extemporalien, in mittleren Klassen auch Diktate. Mit der Lektüre beschäftigen sich zwei weitere Thesen: Beginn der Lektüre eines Schriftstellers in Ober-

4) Vgl. Gm. 6, 323 f.

Tertia; die historische, darstellende Prosa und das Modernfranzösische vorwiegend, doch in Obersekunda Racine (Athalie) und in Prima Molière; auf der Mittelstufe sind bei der Lektüre grammatische Erklärungen nicht entbehrlich, auf der Oberstufe ist der Gedankeninhalt und die Kunstform vorwiegend ins Auge zu fassen. These 10 verlangt Sprechübungen von der untersten Stufe an; der Stoff wird aus der Klassenlektüre oder aus dem alltäglichen Leben und der nächsten Umgebung genommen; auch Nacherzählen eines vom Lehrer frei vorgetragenen, der Geschichte oder Litteraturgeschichte entlehnten Abschnittes ist unter die Übungen aufzunehmen.

Über die *Verwertung der Phonetik in der Schule* handelt John Koch, CO. 16, 193—208.

Einer kurzen, souveränen Kritik werden die Forderungen der Reformer in dem schon oben erwähnten Aufsatz *ZhU.* 17, 161—165 unterzogen. Er lehnt sich völlig an die oft gehörten Ausführungen Gutersohns und läſst an Unklarheit nichts zu wünschen. Nach allgemeiner Anerkennung der Ahnschen Thesen gegen phonetische Transskription wird den Ausspracheregeln Lob gespendet, die von den Lauten der Muttersprache ausgehen, und die Forderung bekämpft, auch die Formenlehre auf die Lautlehre zu gründen.

'Es ist aber noch weiter zu gehen', heiſst es dann, 'und überhaupt das Prinzip zu bekämpfen, daſs im Anfangsunterricht einseitig vom Laut ausgegangen werden müsse und daſs nicht der Buchstabe ebenso wichtig sei. Für den jungen Lernenden ist unbedingt nur das geschriebene Wort der Fremdsprache, also der Buchstabe, anschaulich und konkret, der Laut aber mehr begrifflich und abstrakt, und der natürliche Unterrichtsgang führt ja vom Konkreten zum Abstrakten; erst durch das Schriftbild oder die Buchstabenvorstellung wird die Lautvorstellung hinreichend gekräftigt, so daſs sie im Gedächtnis bleiben und wirksam werden kann. Wenn aus diesen Gründen die Hauptforderungen einzelner Sprachreformer [was für Leute sind das?!], die Lautlehre betreffend, als nicht gerechtfertigt anerkannt werden, so ist es andererseits erfreulich, daſs dieser Standpunkt vollkommen und kräftig unterstützt wird mit den Erfahrungen, welche durch die ganze geschichtliche Entwicklung des muttersprachlichen Elementarunterrichts geboten und wissenschaftlich festgestellt sind.' 'Nur wenn Laut und Zeichen untrennbar vereint bleiben, kann das fremde Wort im Bewuſstsein haften.' 'Um Anschluſs an das Bekannte zu haben, muſs von den Lauten der Muttersprache ausgegangen werden. Alsdann ist zu untersuchen, welche derselben auch in der fremden Sprache vorkommen, welche Verschiedenheiten zwischen einzelnen ..nlich klingenden bestehen, welche neue hinzutreten und wie die .hwierigeren derselben, wenn bloſses Vorsagen und Nachahmen nicht .sreicht, physiologisch gebildet werden.' Dem entspricht am .hlusse des Artikels eine These: 'Der Schulunterricht wird vor allem aus .er durch lautliche Studien verbesserten Aussprache des Lehrers den .ſsten Nutzen ziehen; sonst aber dürfen die Resultate der Phonetik

nur so weit berücksichtigt werden, als sie zur richtigen und sicheren Erzeugung fremder und schwieriger Laute und Lautverbindungen nötig sind.' Wozu benutzt man sie wohl sonst? Ferner wird auf Grund 'didaktischer Prinzipien' die Forderung bekämpft, den Lesestoff von Anfang an zum Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts zu machen, also 'denselben sofort mit kleinen Lesestücken zu beginnen, statt, wie bisher allgemein üblich, mit Einzelsätzen'! Dieselbe Auffassung findet sich in einem neueren Buche von Gutersohn[5]); auch er fordert, dafs von den Lauten der Muttersprache ausgegangen wird, auch er will nicht mit einem zusammenhängenden Stück beginnen, was übrigens keineswegs, wie Eidam in seiner Anzeige richtig hervorhebt, lediglich eine Forderung der 'extremen Reformer' ist.

Auch der hochverdiente Graf Pfeil hat sich über den Betrieb der Lautlehre geäufsert. Seine Ausführungen entbehren leider jeglicher Klarheit, zumal sie beständig Orthographie und Lautlehre durcheinander bringen. 'Diese Lautlehre — heifst es — mag für den Physiologen ihren Wert haben, für den Unterricht jedoch hat sie keinen. Sie setzt an Stelle der Grammatik für Wort- und Satzformen, — welche der Phonetiker verwirft (?) — die weit schwierigere Grammatik der Aussprache.' Man kommt zu der Annahme, dafs der Verf. sich doch nicht hinlänglich mit den Forderungen dieser Phonetiker bekannt gemacht hat, wenn man seine Behauptung liest, dafs ein solcher Lehrer seinen Schülern zumutet, sich achtzig Seiten Ausspracheregeln einzuprägen.

Lebhaft wird über die Methode in Österreich debattiert. Eine Broschüre von G. Weitzenböck in Graz[6]) verfolgt den Zweck, eine Übersicht über die Reformbestrebungen bis Ende 1887 zu geben und ihnen dadurch auch in Österreich Beachtung zu verschaffen. Sie ist mit Wärme und Sachkenntnis geschrieben und wird sicherlich von Nutzen sein; neues bietet sie indessen nicht. Die vielbesprochenen *Instruktionen* haben keineswegs, wie dies von einigen Seiten befürchtet wurde, den Eifer gelähmt. Welchen Standpunkt man zu ihnen einzunehmen hat, lehrt E. Kučera (Olmütz), wenn er *ZR*. 13, 122 sagt: 'Das Wesen der Instruktionen ist immer nur ein Rat erteilendes, nie ein unbedingt vorschreibendes'; und Direktor Ignaz Pokorný (Brünn) empfiehlt an derselben Stelle weises Mafshalten in der Durchführung ihrer Forderungen. Freilich fehlt es auch nicht an schwachen Geistern. Eine Stimme läfst sich *ZR*. 13, 92 vernehmen: 'Die Seite, auf die wir Lehrer an österreichischen Schulen uns zu stellen haben, die Methode, an deren Vervollkommnung wir unsere Kräfte zu setzen haben, ist die grammatische. Denn so wollen es die Instruktionen.' Diesem Herrn ruft Georg Weitze -

---

5) Zur Frage der Reform des neusprachlichen Unterrichts. Von J. Gute[r]sohn, Karlsruhe. Vgl. BbG. 24, 442 (Eidam). CO. 16, 533 (Bahlse[n]). „Zur Lautlehre.“ ZhU. 17 (6) 44. — 6) Zur Reform des Sprachunterricht[s]. Mit einem Anhang über die österreichische Realschule. Von G. Weitzenbö[ck].

böck ebendaselbst zu: 'Darf ich bitten, Herr Collega! Wenn Ihnen das *sacrifizio dell' intelletto* natürlich scheint, Ihren Berufsgenossen brauchen sie es deshalb nicht so unwidersprechlich zuzumuten. Man mufs nicht päpstlicher sein wollen, als der Papst.' Und nun wird ausgeführt, dafs es nicht die Absicht des Ministeriums gewesen sein kann, den Lehrer durch jene Instruktionen des eigenen Denkens zu überheben, dafs es bei den Lehrern vielmehr die Fähigkeit voraussetzen mufs, das Bessere zu erkennen und an die Stelle des Guten zu setzen. 'Wenn wir eine bessere Lehrmethode wissen, so haben wir die Pflicht, ihre Einführung anzustreben; dazu sind wir Lehrer. Wir, die Männer der Praxis, machen die Methode. In dem heftigen Kampfe, der gegenwärtig um die Grundsätze des Sprachunterrichts geführt wird, haben wir uns daher dorthin zu stellen, wohin uns die Überzeugung lenkt.' Diese Worte sind um so erfreulicher, als sie in einer in Österreich weit verbreiteten Zeitschrift stehen. Von dem Ernste, mit dem gerade hier die Sache erwogen wird, zeugen auch die in demselben Organ befindlichen Ausführungen von I. Resch (13, 227), der sich gegen das Aufgeben eines grammatisch geordneten Elementarunterrichts ausspricht. Auch wer dem Verf. nicht beizustimmen vermag, wird von dem sachlichen Ton seiner Erörterungen angenehm berührt werden. Die Induktion ist ihm nur eine gesunde Würze des Unterrichts, aber für keine Disziplin eine ausreichende und geeignete Grundlage desselben. 'Induktion ist dermalen das Modeschlagwort der Didaktik' — wie sonst formale Bildung! — 'und man kämpft nicht nur gegen Damenmoden vergebens an!' [7])

Die schriftlichen Schülerarbeiten in den modernen Sprachen heifst ein Aufsatz von W. Duchinsky, Msch. 2, 106. Verf. geht von der Meinung aus, dafs der Sprachunterricht grammatisch-logische Schulung und Einführung in die Litteratur zum Zweck habe, diesen Zweck aber nur unvollkommen erfülle. Welchem dieser beiden Ziele aber dient die schriftliche Arbeit des Schülers? Denn alle Schülerarbeiten beanspruchen und behaupten Wert nur im Hinblick auf das Endziel. So bestehe denn eine Notwendigkeit für die Anfertigung schriftlicher Arbeiten allein bei den Sprachen des Altertums, die über geringere und weniger Anschauungskreise verfügen, als die modernen. Ist der Gedankengang Duchinskys nun auch nicht sonderlich klar, so ist doch so viel deutlich, dafs er den schriftlichen Arbeiten keinen breiten Raum in der Lehrmethode zugesteht, er will in den unteren Klassen davon völlig absehen, in den oberen sie nur alle fünf bis sechs Wochen einmal gestattet wissen. *Über das fremdsprachliche Extemporale* sprach Prof. Gutersohn im Verein [d]er Lehrer neuerer Sprachen zu Karlsruhe. Vgl. *BSb.* 5, 121 f. Er [r]edet dem Extemporale das Wort und wendet sich gegen die in der Re-

[W]ien, Graeser. 76 S. — 7) Vgl. auch den etwas nüchtern gehaltenen, aber [g]ut orientierenden Aufsatz von Joh. Fetter, Über die Reformbestrebungen [a]uf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichtes. Msch. 2, 19 f.

formlitteratur wiederholt geforderten freien Arbeiten, die 'nach allgemeinem Urteil schwieriger und namentlich für die Korrektur bei gröfseren Klassen zeitraubender seien'. Es ist recht hübsch von Prof. Gutersohn, dafs er auf die Bequemlichkeit der Lehrer bedacht ist; die unglückseligen Reformer haben sie auch zu sehr aus den Augen verloren und nur immer an die Schüler gedacht!! Freilich will auch Prof. G. nicht, dafs im Extemporale den Schülern Fufsangeln gelegt werden: die Arbeiten sollen sich an einen vorher bestimmten grammatischen Lehrstoff anschliefsen, doch immer nur mit Hervorhebung der Hauptregeln; auch soll das Extemporale nicht Grundlage für die Beurteilung des Schülers sein. Das Referat über diesen Vortrag enthält auch eine Antwort, die Hr. Oberschulrat von Sallwürk darauf gegeben hat. Es lassen sich — so führte er aus — gegen den üblichen Betrieb der Extemporalien schwere pädagogische Bedenken geltend machen. Was besonders diese extemporierten schriftlichen Übungen betreffe, so verkenne man in der Regel die aufserordentliche Menge von Schwierigkeiten, mit denen Anfänger hier zu kämpfen haben. Deshalb gehe seine Ansicht dahin, dafs die ersten Schreibübungen im neusprachlichen Unterricht in Diktaten und nach und nach freier werdenden Niederschriften, die der oberen Klassen in Nachbildungen, Resumés und dergl. beständen. Wenn man etwa in der zweiten Hälfte des ersten Unterrichtsjahres mit den Extemporalien beginne, so sei immer noch die gröfste Behutsamkeit zu empfehlen. Ein anderer Redner nennt das Extemporale einen Prüfstein der Geistesgegenwart und Schlagfertigkeit des Schülers, ein vortreffliches Übungsmittel, und zur Einübung und Befestigung des grammatischen Lehrstoffs unentbehrlich.

Mit der Frage nach der Methode des Vokabellernens beschäftigt sich Dr. Mühlefeld, *Die Erlernung des französischen und englischen Vokabelschatzes*, *LL.* 15 S. 62—67. Um mechanischer Aneignung und unklarer Auffassung vorzubeugen, um 'rohe Anhäufung unbenutzten Stoffes' zu vermeiden, empfiehlt der Verf. als neues Mittel zur Einprägung des Wortschatzes Erschliefsung der Wortbedeutung. Auf Grund gewisser Winke und Belehrungen über Bedeutungswandel wird der Schüler aus dem Wortstamm leicht eine neue Bedeutung ableiten können. 'Will man ihn zum Nachdenken über etymologische Verwandte zwingen, so braucht man nur im Glossar statt der Übersetzung einen Hinweis auf diese zu geben.' Anordnung der Worte zu systematischen Reihen, unter denen die wichtigsten die sind, 'welche Wörter gleicher Bedeutungsform zusammenstellen' (*acquérir-acquisition*), ist ein nicht minder empfehlenswertes Mittel. Da aber jedes dieser zwei Verfahren mit Beschränkung zu kämpfen hat, so ist praktische Verwendung des Materials zu befördern, sei es auf d Unterstufe als isoliertes Material zu rein formalem Zwecke, sei es a höherer Stufe dadurch, dafs das Erlernte immer aufs neue zu neuen Ve bindungen in Sätzen, Aufsatz, Vortrag, Exercitium Verwendung findet.

Von Lehrenden, die, selbst Vertreter der Reform, die indukti Methode in der Praxis angewendet haben, liegen einige beachtenswe

Äufserungen vor. Aufser einem Bericht Klinghardts, der sich freilich speziell auf das Englische bezieht und daher im folgenden Abschnitt behandelt werden mufs, obgleich es mifslich ist, ihn hier zu übergehen, giebt Max Walter von seinen Erfahrungen Rechenschaft[8]). Der Verfasser, ein Kollege Kühns, beschränkt sich auf den Entwurf eines Lehrplans für die Unterstufe, während Kühn späterhin die Ergänzung, einen Plan für die Mittel- und Oberstufe, vorlegen wird. Auch wenn man zugeben mufs, dafs wesentlich Neues nicht gesagt wird, dafs die Sprech- und Leseübung schon von anderen in gleicher Art dargestellt wurde, schon andere auf die Wichtigkeit der Diktate und schriftlichen Reproduktionen hingewiesen haben, so ist doch das Buch als ein lebendiges Zeugnis, eine kräftige Bethätigung des neuen Geistes willkommen zu heifsen. Solche aus der Praxis hervorgegangene Schriften werden die Anforderungen und das Verfahren der Reformer immer bekannter und abenteuerlichen Vorstellungen, wie sie heut oft genug noch begegnen, allmählich ein Ende machen; mit Recht sagt Walter: 'Es ist offenbar, dafs bei einer Methode, die noch in der Entwicklung begriffen ist, aufserordentlich viel zu klären, zu vervollkommnen und zu erproben übrig bleibt. Bei dem regen Interesse, welches sich in den verschiedenen Ländern den Fragen der Methodik des neusprachlichen Unterrichts zuwendet, ist indes zu hoffen, dafs die auf die Ausbildung der Methode gerichteten Bestrebungen ihr in jeglicher Weise förderlich sein werden'.

Es schliefsen sich hieran einige Programmabhandlungen, welche sich über den französischen Unterricht an Lehranstalten verschiedener Kategorieen aussprechen[9]). Josupeit beschäftigt sich zunächst mit der Aneignung eines reichen französischen *Wortschatzes*, einem Momente von höchster Wichtigkeit. Er weist darauf hin, dafs gerade dem Gymnasiasten diese Aneignung am leichtesten durch Anwendung der vergleichenden Etymologie möglich ist, ein Gedanke, der zwar nicht mehr auf Originalität Anspruch machen, aber eine ausführliche fachmännische Behandlung immer noch gut vertragen kann. Ein zweiter Teil, *Die französische Grammatik* überschrieben, behandelt die Verteilung des grammatischen Stoffes über die Klassen des Gymnasiums. Hervorgehoben sei, dafs nach Josupeit von Tertia aufwärts der grammatische Unterricht

8) Der französische Klassenunterricht. I. Unterstufe. Entwurf eines Lehrplans von Max Walter. Marburg, Elwert. 77 S. — Zu nennen ist auch: Drei französische Lehrstunden in der höheren Bürgerschule von Direktor Neubauer. Pr. der städt. höheren Bürgerschule zu Erfurt. — 9) Über den französischen Unterricht im Gymnasium im Anschlufs an des Verfassers „franz. Unterrichtswerk" von Oberlehrer Josupeit. Pr. des K. Gymn. zu Rastenburg. — Der französische Anfangsunterricht im Gymnasium. Von Dr. Julius Jäger. Pr. des Gymn. zu Büdingen. — Der französische Unterricht in den lateinlosen höheren Unterrichtsanstalten. Von Friedr. Günzel. Jb. d. Realsch. zu Ottensen. — Über mündliche Übungen beim neusprachlichen Unterrichte in den unteren und mittleren Klassen des Realgymnasiums. Von K. F. E. Wilke. Pr. des städt. Realgymn. zu Leipzig.

nach einem methodisch geordneten Lehrbuche fortfällt und an seine Stelle die freiere Behandlung der jeder Klasse zugewiesenen grammatischen Pensen tritt. 'Allerdings kann in den drei oberen Klassen die sehr geringe Stundenzahl nur dann einigermafsen genügen, wenn sich der grammatische Unterricht auf die allerwesentlichsten Erscheinungen beschränkt'. Julius Jaeger versucht eine Lehrweise zu finden, welche die bisher geübte, d. h. Ploetzsche Methode den Reformen so anpafst, dafs unter Beibehaltung des Lehrbuchs, aber unter entsprechender Verwendung desselben durch den Lehrer und unter Berücksichtigung der an den Anfangsunterricht zu stellenden Forderungen die Schüler in den beiden ersten Jahren so weit gefördert werden, dafs die von der Reform geforderten Ziele auf den folgenden Stufen leicht und sicher erreicht werden können. Verf. nennt die an das deutsche Wort anknüpfenden Lautregeln unnützen Gedächtnisballast, er legt daher auf eine auf phonetischer Basis erwachsende Belehrung über die Aussprache starkes Gewicht. Dagegen ist er geneigt, von dem Schriftbilde statt von den Lauten auszugehen, da der Schüler sich die fremde Sprache nicht aus lebendigem, mündlichem Verkehr, sondern aus Büchern anzueignen pflege; er spricht für gesonderte Behandlung der Grammatik, schriftliche Übersetzungen aus dem Deutschen und Erwerb eines ansehnlichen Wortvorrats. F. Günzel erörtert die Frage, wie die lateinlose Schule innerhalb der ihr gezogenen Grenzen die von den Reformern verlangten Veränderungen sich zunutze machen kann. Er weist der Realschule eine wesentlich vermittelnde Stellung zu. Der Anfangsunterricht soll mit den gesprochenen Lauten, nicht mit den Schriftzeichen beginnen, 'häufiges Vorsprechen von seiten des Lehrers, sorgfältiges Nachahmen der gehörten Laute von seiten der Schüler und unerbittliche Strenge und Konsequenz im Verbessern von Fehlern sind das erste und selbstverständliche Erfordernis'. Der grammatische Stoff ist thunlichst zu beschränken, das Verbum tritt im Anfangsunterricht in den Vordergrund; die Lektüre schliefst sich möglichst früh schon dem Lesebuche (Lüdecking ist empfohlen) an, Übersetzung aus dem Deutschen ist nicht zu entbehren. — Wilkes Ausführungen über mündliche Übungen ergänzen und begründen sein Werk *Stoffe zu Gehör- und Sprechübungen*, von dem *Jb.* II, B146 die Rede war.

In umfassendster Weise wurden die auf den Betrieb des französischen Unterrichts bezüglichen Fragen von der Rheinländischen Direktorenkonferenz, Oktober 1887, erörtert; Referate, Korreferate, Verhandlungen und Thesen liegen nunmehr vor [10]). Das zur Erörterung gestellte Thema lautete: 'Gestaltung des französischen Unterrichts nach den revidierten Lehrplänen' und wurde gesondert A. für die Gymnasien und Progymnasie[n] B. für die Realgymnasien, Oberrealschulen und übrigen Lehranstalten b[e]handelt. Referent für die Gruppe A. war Direktor Dr. Diehl in Bed

10) Verhandlungen der 3. Dir.-Vers. in der Rheinprovinz 1887. Berli[n] Weidmann. S. 187—370.

burg, Korreferent Direktor Dr. Contzen in Essen; ihnen lagen die Referate von 46 Anstalten vor. Ref. betrachtet das Thema als überwiegend praktischer Natur, sein Centrum sei 1) nachzuforschen, wie der französische Unterricht auf den verschiedenen Klassenstufen im wesentlichen beschaffen sein mufs, d. h. was im Unterricht unter allen Umständen zu beobachten ist, um den gesetzlichen Anforderungen zu genügen; 2) festzustellen, welcher Lehr- und Hilfsmittel sich die Schule zu bedienen hat, um die erwarteten und erstrebten Unterrichtserfolge zu sichern. Ein Vergleich der Forderungen des Prüfungsreglements von 1856 mit denjenigen von 1882 ergiebt, dafs eine Erleichterung des Examens, eine Verminderung der früher gestellten Anforderungen keineswegs eingetreten, das Ziel vielmehr höher gesteckt ist und zwar um die Forderung der Vertiefung, Erweiterung und Fertigkeit des Wissens 1. durch Aneignung einer korrekten Aussprache, 2. durch Erreichung von Geläufigkeit im Lesen, 3. durch Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes zum Verständnis des Gelesenen, 4. durch Ausdehnung der Lektüre, 5. durch Hör- und Sprechübungen — alles dies behufs Vorbereitung zum freien mündlichen Gebrauch der Sprache. 'Das Ziel mufs als eine glückliche Vereinigung beider Extreme bezeichnet werden, von denen das eine alles Heil in Grammatik und formaler Bildung, das andere in sprachlicher Routine erblickt.' Denn der französische Unterricht an Gymnasien verfolgt wissenschaftliche und praktische Zwecke zugleich. Schon der Umstand, dafs das Französische eine lebende Sprache ist, beweist hinreichend, dafs der französische Unterricht doch nicht ausschliefslich wissenschaftliche, wie etwa der im Lateinischen und Griechischen, sondern in gewissem Mafse wenigstens auch praktische Ziele im Auge hat, doch solche, welche dem Bedürfnisse des Lebens und des Verkehrs entgegenkommen (S. 193). Demgemäfs wird eine erhöhte Geläufigkeit im Verständnis und Gebrauch der franz. Sprache von den revidierten Lehrplänen erwartet, und dies enthält für die Schulen die direkte Aufforderung, nach Mitteln zu suchen, welche die empirische Sprachfertigkeit der Schüler zu heben vermögen. Die Vermehrung der Stundenzahl, Verlegung des griechischen Anfangsunterrichts von Quarta nach Tertia, Anfertigung des Abiturientenskriptums in O II, Erhöhung der Anforderung für das Examen pro fac. doc. — alles dies sind Momente, welche der Schule jene Aufgabe wesentlich erleichtern. Ref. nimmt sodann Stellung zu der Reformbewegung, deren extreme Forderungen er verwirft[11]; dagegen stellt er sich auf die Seite der vermittelnden Richtung und legt ihre Grundsätze als 'berücksichtigenswert' seiner Ausführung über das gestellte Thema zu Grunde. Es entsteht daher die Frage, wie stellen sich die Gutachten der Einzelkonferenzen A. zu der

11) S. 196 werden die 'mafslosen Forderungen der radikalen Reformer' aufgezählt, darunter auch die, die 'Grammatik ihrer Selbständigkeit ganz zu entkleiden oder gar aus der Schule zu verbannen'. Man sollte doch mit der Verbreitung dieses Mythus vorsichtiger sein. Das Wort 'Tod den Regeln' mufs doch wesentlich anders verstanden werden.

von der Reformbewegung empfohlenen Methode im allgemeinen, und B. inwieweit halten sie die Vorschläge der Neuerer für beachtenswert behufs Erfüllung der reglementsmäfsigen Anforderungen und zwar 1. in Bezug auf die Aneignung einer korrekten Aussprache und der Geläufigkeit im Lesen; 2. in Bezug auf die Erwerbung eines angemessenen Wortschatzes und einer sicheren Orthographie; 3. in Bezug auf die Erlernung der Grammatik und die Benutzung der Resultate der vergleichenden Sprachforschung; 4. in Bezug auf die schriftlichen Arbeiten; 5. in Bezug auf die Lehr- und Übungsbücher sowie die sonstigen Hilfsmittel; 6. in Bezug auf die Auswahl und Behandlung der Lektüre; 7. in Bezug auf die Sprechübungen.

Hinsichtlich der von den Reformern empfohlenen Methode haben sich 13 Anstalten für die Einführung des vorwiegend analythischen Verfahrens, ebenso viele dagegen ausgesprochen, 4 wollen eine vermittelnde Richtung, 16 haben ihre Stellung nicht hinreichend präzisiert. Erfreuen die aus den Referaten der reformfreundlichen Anstalten mitgeteilten Stellen durch den freudigen Ton, durch Wärme und Begeisterung, so sind die vom Ref. keineswegs unterdrückten Ausführungen der Gegner recht lehrreich. 'Abgesehen davon, dafs die Perthessche Methode eine ganz aufserordentliche und aufreibende Thätigkeit des Schülers und noch mehr des Lehrers voraussetzt . . .'. Andere meinen, 'die Neuerung würde zu einer Nivellierung der Anstalten gymnasialen und realistischen Charakters führen', oder 'weisen, indem sie voll Selbstbewufstsein auf ihre an der Hand der konstruktiven Methode erzielten Erfolge blicken, die neueren Forschungen mit überlegenem Lächeln als Tüfteleien oder gar, was noch naiver ist, ohne Prüfung von der Hand.' Wichtig ist, wie der Ref. selbst, nachdem die Zustimmung und Abneigung erwogen, seine Meinung ausspricht. Wir lassen seine Ausführungen wörtlich folgen: 'Angesichts des nach seinem Dafürhalten berechtigten Strebens der Reformer, den Bedürfnissen der Praxis und den formalen Bildungszwecken zugleich Rechnung zu tragen, sowie die Forderungen der Wissenschaft und der gesetzlichen Bestimmungen in Einklang zu bringen, können wir nicht umhin, zuzugeben, dafs die hier mafsgebende induktive Methode für die lebenden Sprachen ungleich geeigneter ist, als die synthetische, und dafs die Auflehnung der Neuerer und ihrer Anhänger gegen den Zwang der grammatischen Lehrmethode und insbesondere gegen die im Übermafse geforderten schriftlichen Übersetzungen ihm wohl gerechtfertigt zu sein scheint. Denn dafs die bisher herrschende, namentlich durch die Plötzschen Lehrbücher verbreitete grammatisierende Methode, die es wegen der Erlernung einer Menge von unfruchtbarem Regelwerk zur Erfassung des eigentlichen Geistes der Sprache nicht kommen liefs und dem geschriebenen Worte neben dem gesprochenen eine viel zu hervorragende Stelle einräumt, ihre Mission nicht erfüllt hat, in anderen Worten, dafs die Schule sich auf Irrwegen befunden hat, wird jeder denkende Lehrer eingestehen müssen, wenn er nicht von Selbstüberschätzung verblendet oder aus Bequemlichkeit oder sonstigen Motiven jeder Besserung abhold ist. Beim Lateinischen, wo der Wert des Studiums vorwiegend

auf seiten der logisch formalen Bildung liegt, mag man die konstruktive (Übersetzungs-)Methode anwenden, jedoch auch nur in den Mittel- und Oberklassen, während in den Unterklassen die induktive Methode nach Perthes' Vorschlägen einzutreten hat. Das Französische aber, dem als Hauptaufgabe zufällt, die Schüler wenigstens in einer fremden Sprache zur unmittelbaren Association der Vorstellung mit dem fremdsprachlichen Ausdruck und zu einiger mündlichen Sprachfertigkeit zu führen, durch die Lektüre zum bessern Verständnis der modernen Verhältnisse anzuleiten, endlich auch für allgemeine Sprachstudien eine richtige Vorbereitung zu gewähren, mufs dem Zuge der Zeit entsprechend seinen Lehrstoff und seine Lehrform den berechtigten Anforderungen der Gegenwart anpassen. Aus diesen Gründen erklärt sich Referent zu den Verfechtern der analytischen Methode, insoweit sie sich kennzeichnet als eine dem praktischen Bedürfnis dienende Vermittelung zwischen der bisher üblichen extrem konstruktiven Methode und der analytischen quand même, die — wie Plattner sagt — „ohne Rücksicht auf die Schwierigkeiten in der Durchführung mit einem Sprunge erreichen will, was nur die Frucht langsamer Gewöhnung und stetigen Fortschreitens auf der eingeschlagenen Bahn sein kann“.

In dem der 'Aussprache' gewidmeten Abschnitte handelt es sich besonders um die Anwendung lautphysiologischer Unterweisungen, denen 20 Anstalten günstig gegenüberstehen. Mögen sie auch über das 'Wieviel' sich nicht in Übereinstimmung befinden, so ist wenigstens darüber Einigkeit vorhanden, dafs der Lehrer des Französischen mit der auf wissenschaftlicher Basis beruhenden Lautlehre bekannt sein mufs. 'Und damit ist die Berechtigung des phonetischen Betriebs der Aussprachlehre in angemessenen Grenzen im wesentlichen anerkannt.' Der Abschnitt 'das Lesen' hebt die bisherige Überschätzung der Liaison gebührend hervor; es wird verlangt, dafs auf richtiges Lesen und gute Aussprache das gröfste Gewicht gelegt und dem Schüler dies schon früh recht gründlich zum Bewufstsein gebracht wird. In betreff des Chorlesens gehen die Meinungen weit auseinander. Zur Aneignung eines Wortschatzes empfehlen einige Gutachten Vokabularien, doch die meisten betonen, dafs am besten und sichersten die Lektüre diesem Zwecke dient: erst hier versteht der Schüler ordentlich die Vokabeln, hier wird das Gedächtnis durch den natürlichen Gedankengang unterstützt. Ein grofser Teil der Gutachten bekennt sich ferner zu dem Satze, dafs im Anfangsunterrichte das Lesebuch zum Ausgangs- und Mittelpunkt zu machen und die Grammatik zunächst induktiv zu behandeln ist. Andere Punkte der Erörterung sind die Verteilung des grammatischen Lehrstoffs, die schriftlichen Arbeiten, die Lehrbücher und die Lektüre. Zu den Fragen: Wie soll gelesen, wie soll übersetzt werden, bringt das Referat mancherlei bei, das für die Verbreitung neuerdings lautgewordener Meinungen zeugt.

Referenten für die Gruppe B. waren die Herren Steinbart und Hölscher, von denen der erstere bemüht ist, nichtohne erheblichen Auf-

wand von scharfer Ironie die Forderungen der Reformer als absurd hinzustellen. Ihre Methode ist ihm *la méthode du perroquet.* Er sagt S. 333: 'Die von der Reformpartei hervorgehobenen Vorzüge ihrer Methode: Benutzung des Imitationsvermögens, Interesse am Inhalt, Freude am Entdecken, unbewufste Aneignung sind vorhanden, aber in äufserst beschränkter, beim Massenunterricht wohl kaum hervortretender Weise. Die Methode erfordert, falls ihre Anwendung zugelassen wird, ein sehr geschickt zusammengestelltes Lesebuch und gleichzeitig ein sorgsam ausgearbeitetes Anweisungsbuch für den Lehrer.'

'Vorläufig sind diese beiden Handbücher noch nicht da, und wenn sie da sind, wird sich zeigen, dafs der Übelstand der alten Methode, „die gebundene Marschroute", der Zwang für den Lehrer einem vorgezeichneten Wege Stunde für Stunde folgen zu müssen, bei der neuen Methode noch gröfser wird. Denn ohne Anweisungsbuch zu unterrichten, würde ein Unternehmen sein, dessen unsicherem Gelingen man gewissenhafterweise nicht 40 Schüler aussetzen darf. Ich halte die Forderung Münchs für eine optimistische, wenn er sagt: „Es gilt . . . ein didaktisches System zu schaffen, dessen Aufbau etwas ganz anderes bedeutet, als die grammatische Stoffgruppierung in einem Lehrbuche, eine Aufgabe, deren Lösung überhaupt sowohl nicht in einem Buche zu fixieren ist, als in lebendiger Thätigkeit immer neu und immer originell zu gestalten." — Ohne Fixierung in einem Buche setzt man den so wichtigen Anfangsunterricht im Französischen dem Zufall der mehr oder minder glücklichen Beanlagung des Lehrers aus.'

Es wird daher nicht Staunen erregen, wenn eine der dem Referate angehängten Thesen fordert: 'Der Laut ist nicht zur Grundlage der Formenlehre zu machen.' Dafs auf lateinlosen Schulen die franz. Grammatik von Anfang an systematisch zu betreiben ist (These 9), ist ohne weiteres zuzugeben.

Mit der schon wiederholt erwogenen Frage nach der Auswahl der auf den Gymnasien und Realgymnasien zu lesenden französischen Schriftsteller und nach der methodischen Behandlung der Lektüre beschäftigte sich die Pommersche Direktorenkonferenz 1887 [12]). Das sehr eingehende Referat des Direktors Fritsche enthält beachtenswerte Bemerkungen. So verdient die scharfe Betonung des Satzes: 'In französischer Sprache französische und nicht andere Geschichte' ungeteilte Zustimmung. Freilich räumt seine Durchführung gewaltig auf! Auch was über Rollin, Duruy, Barante, Mignet gesagt wird, sollte nicht ungehört verhallen, ebensowenig das Lob Ségurs aus dem Munde eines bewährten Fachmanns. Aus der Novellistik finden Souvestres Au coin du feu, Cherbuliez, U cheval de Phidias, Toepffers Nouvelles genévoises Empfehlung; Fénélo Erckmann-Chatrian, X. de Maistre werden verworfen. Für den Schu gebrauch sind reine Texte den kommentierten vorzuziehen, Spezialwörte

12) a. a. O. S. 1–78; 225–245.

bücher zu verwerfen. Auf laut- und sinnrichtiges Lesen ist grofser Wert zu legen. Den zweiten Bericht, mit besonderer Berücksichtigung der Gymnasien, erstattete Direktor Steinhausen. Aus den von der Konferenz angenommenen Thesen heben wir hervor:

7. Es ist notwendig, dafs jeder Abiturient gelesen habe:
   a) Geschichtswerke, welche Hauptepochen der französischen Geschichte behandeln,
   b) ein Trauerspiel von Corneille oder Racine und mindestens eins der gröfseren Lustspiele Molières.
   c) eine gröfsere Abhandlung oder Rede,
   d) eine erzählende Prosadichtung oder ein modernes Konversationslustspiel oder eine Reisebeschreibung,
   e) eine Anzahl von lyrischen und kleineren erzählenden Gedichten, sowie von Briefen.
8. Es ist wünschenswert,
   a) dafs die Gattungen, die unter 7 b, c, d, zur Wahl gestellt sind, mindestens je in einem Vertreter den Schülern bekannt gegeben werden;
   b) dafs zur Lektüre der III ein Lesebuch benutzt werde, welches kleine Erzählungen, Beschreibungen und Gespräche in leichtester Schreibart für UIII, eine Skizze der französischen Geschichte und gröfsere Abschnitte aus Geschichtswerken für OIII, aufserdem aber eine Sammlung von Gedichten und Briefen enthält und mit einem Wörterbuche versehen ist.

Hier ist auch der Ort auf ein Buch hinzuweisen, das wegen der vielfachen Anregung, die es dem praktischen Schulmanne gewährt, nicht nachdrücklich und oft genug empfohlen werden kann. W. Münchs *Vermischte Aufsätze* [13]) sind zwar schon früher einzeln an verschiedenen Orten erschienen, aber die Gediegenheit ihres Inhalts rechtfertigt es vollkommen, dafs sie aus der Zerstreuung in das feste Gefüge eines Buches gerettet wurden. Die Aufsätze kommen freilich gröfstenteils dem Unterricht in der Muttersprache zugute: doch auch aus ihnen wird der Lehrer der fremden Sprachen Vorteil ziehen können, insbesondere aus *Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule.* Dem französischen Unterricht dient der Aufsatz *Zur Kunst des Übersetzens aus dem Französischen*, der zuerst in Körtings Z. f. neufr. Sprache und Litteratur IX erschien. Münch konstatiert, dafs durch das Übersetzen aus fremden Sprachen ein Jargon erwachsen ist, der aus mechanischer, denkfauler Übertragung entstanden, in die Sprache wuchernd eingedrungen. Übersetzen ist eine Art von nachschaffender Thätigkeit, eine Art Kunstbethätigung. 'Keine Kunstübung aber ist ohne Kunstregeln und ohne Kunstgriffe, und diese lassen sich aufzeigen und lernen, sie müssen gelernt werden, und wenn sie auch nicht die Kunst selbst ausmachen, so hängen sie mit dem Wesen derselben doch immer zusammen und führen in dasselbe ein.' Mancherlei Rücksichten fordern dazu auf, die Sache ernst zu

---

13) Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. Von Dr. W. Münch. Berlin, Gaertner. 296 S.

nehmen, vor allen die Muttersprache. Und nun giebt Münch eine Fülle praktischer, mit Beispielen zahlreich ausgestatteter Winke, die hier zu rekapitulieren zu weit führen würde; sie zeigen den gediegenen, scharf beobachtenden Schulmann, den feingebildeten Kenner der eigenen wie der fremden Sprache.

---

2. Grammatik.

'Die Hochflut neuer Grammatiken steigt so rasch, dafs es bald unmöglich wird, alle neuen Erscheinungen zu berücksichtigen, selbst wenn sie vom Lager der Reformer ausgehen.' So seufzt Sarrazin *Gm.* 6, 483. Es wird dadurch gerechtfertigt erscheinen, wenn auch wir nur solcher Arbeiten an dieser Stelle gedenken, die aus der Masse hervorragen. Und ihrer sind etliche vorhanden; einige Werke von entschieden wissenschaftlicher Bedeutung mögen die Reihe eröffnen.

Wenn auch gegenwärtig eine zahlreiche Menge von Schulmännern der Phonetik den Eingang in die Schule verwehrt, so ist doch allgemein anerkannt, dafs der Lehrer ohne lautphysiologische Studien nicht mehr auskommt. Es sind daher mit Freude solche Werke zu begrüfsen, welche ihm diese Wissenschaft zugänglich machen. Dies geschieht durch Vietors *Elemente der Phonetik*, deren zweite Auflage erschienen ist, und durch F. Beyers *Französische Phonetik*, welche schnell dem vielgerühmten Lautsystem des Neufranzösischen von demselben Gelehrten gefolgt ist.[14] (Vgl. *Phonet. Studien* 1, 18. *Academy* 21. 5. 87. *Z. f. nfrz. Spr. u. Litt.* 9, 130 u. v. a.) Es ist, nach Würzners mafsgebendem Urteil *ZR.* 13, 542, jetzt, was die Theorie der Aussprache betrifft, das wichtigste Werk und den Lehrern und Studierenden der französischen Sprache auf das nachdrücklichste zu empfehlen. Nachdem in zwei einleitenden Kapiteln über das Sprechorgan und die Sprachlaute knapp und klar gehandelt worden, geht der Verf. auf die eigentliche Phonetik der franz. Lautsprache ein und giebt zunächst eine Analyse der Laute, dann eine Synthese derselben, wie sie sich in Silbenbildung, Dauer, Nachdruck, Ton, der sog. Sandhi-Erscheinung (Assimilation) darstellt. Kapitel über das Zeitmafs der Rede, Sprechstärke, Geste und Mimik, Paragraphen betreffend die Transskription bilden einen wesentlichen Teil des Buches, das sich ausgezeichneter Förderer wie Joh. Storm, Passy, Victor zu erfreuen hatte. Um eine Probe zu geben, 'wie die bald gewünschte, bald gefürchtete phonetische Grammatik der Zukunft beschaffen

---

14) W. Vietor, Elemente der Phonetik. 2. Aufl. Heilbronn, Henninger 1887. angez. BbG. 24, 388. — Franz Beyer, Französische Phonetik für Lehrer und Studierende. Köthen, Schulze XIV, 187 S. — Es sei auch auf Paul Passy: Kurze Darstellung des französischen Lautsystems. Phonet. Studien. 1. Bd. hinge

sein wird', hat E. Koschwitz die neufranzösische Formenlehre[15]) nach ihrem Lautstande dargestellt, mithin ebenfalls ein Büchlein geliefert, das dem Lehrer, nicht dem Schüler gewidmet ist. Hätte da der Verfasser den Plan nicht etwas weiter ausdehnen und neben der einfachen Übermittlung der Thatsachen auch auf ihre Erklärung eingehen können?

Unter den Schulgrammatiken[16]) stellen wir ihres wissenschaftlichen Wertes wegen die für die Oberstufen berechnete Arbeit von Curt Schäfer voran[17]), die dem ersten Teil, der bereits in zweiter Auflage vorhandenen Formenlehre, nunmehr gefolgt ist. Das Werk zeichnet sich durch eine einfache, klare Sprache, durch weise Auswahl des Stoffes, durch übersichtliche und geschickte Anordnung aus; die Beispiele sind wenig zahlreich, doch genügend. Besonders haben dem Ref. die Paragraphen über die Präpositionen zugesagt, ein Abschnitt, der sonst nur stiefmütterlich behandelt zu werden pflegt. Diesem Buche schliefst sich der zweite Teil des Unterrichtswerkes von Mangold und Coste an, der, für die Oberklassen höherer Schulen bestimmt, vorzugsweise die Syntax behandelt[18]). Hier fällt zunächst eine gröfsere Fülle von Beispielen auf; sie sind fast ausschliefslich dem Dictionnaire der Akademie, zuweilen auch deutschen Grammatiken wie Lücking und Plattner, nicht, wie man zunächst erwarten sollte, mustergültigen Autoren entnommen, weil die akademischen Beispiele vor den aus irgendwelchem Zusammenhange gerissenen den Vorzug voraus haben, bereits für grammatische Zwecke gebildet zu sein 'und sich entweder durch ihren Inhalt oder durch ihre Form besonders empfehlen, indem sie teils eine allgemein gültige Wahrheit, teils eine oft gebrauchte Wendung der Umgangssprache enthalten'. Wir haben freilich die Beispiele mitunter recht nüchtern und farblos gefunden. Das Buch ist mit anerkennenswerter Sorgfalt und Beherrschung des Materials gearbeitet; es schliefst sich, seinem Zweck entsprechend, in der für Latein lernende Schüler bestimmten Ausgabe überall an das Lateinische an, während die für Real-, Bürger- und Töchterschulen die Beziehung auf die Grundsprache vermeidet, auch die sprachwissenschaftliche Einleitung fortläfst. Der Stoff ist äufserst umfangreich, und in dem Gefühle, dafs doch nicht alle Mitteilungen für die Schule notwendig sind, verfielen die Verf. auf das nicht neue, hier freilich selten angewandte Auskunftsmittel durch verschiedenen Druck Wesentliches und Unwesentliches zu trennen. Es geht das Buch auch sonst über das Mafs dessen hinaus, was die höhere Lehranstalt überliefern kann; es bietet — und nicht nur in jener Einleitung

---

wiesen. — 15) Neufranzösische Formenlehre nach ihrem Lautstande dargestellt von E. Koschwitz; Oppeln u. Leipzig, Franck's B. 34 S. Vgl. Phonet. Stud. 2. 94. BhS. 5, 117. — 16) Vgl. Ph. Plattner, Über den Begriff Schulgrammatik. Gm. 6, 837 f. — 17) Französische Grammatik für die Oberstufen. Von Curt Schäfer. II. Teil. Syntax. Berlin, Winckelmann und Söhne. 159 S. — 18) Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten von W. Mangold und D. Coste. Zweiter Teil. Grammatik für die obere Stufe. Ausgabe A. Für Gymnasien u. Realgymnasien. Berlin, Springer.

— vieles, was dem Studenten recht gut neu sein darf, kurz es schiefst vielfach über das Ziel der Schule hinaus. Dies trifft natürlich lediglich das Werk als Schulbuch, an sich ist es eine ausgezeichnete Leistung. — Ein *Abrifs der französischen Syntax* für solche, welchen Latein und Griechisch bekannt sind, vergleicht die syntaktischen Erscheinungen der genannten Sprachen nicht systematisch, sondern setzt nur oft die entsprechende — stellenweise auch nicht entsprechende — Wendung der klassischen Sprache neben die moderne[19]).

Von den Ploetzschen Unterrichtswerken[20]) sind die *Elementargrammatik* und *Nouvelle grammaire française* in neuer, aber unveränderter Auflage erschienen. Dagegen haben G. Ploetz und O. Kares die *Schulgrammatik* in kürzerer Fassung herausgegeben. Der grammatische Stoff, wie er bisher vorgeführt wurde, hat eine bedeutende Kürzung erfahren, eine grofse Anzahl unregelmäfsiger Zeitwörter ist gestrichen worden, manche Lektionen — z. B. über die Präpositionen und Konjunktionen — sind fortgefallen, der Lektüre aber wird es nunmehr überlassen bleiben, hierin ergänzend der Grammatik an die Seite zu treten. Das zusammenhängende Stück ist vielfach an die Stelle des Einzelsatzes getreten, und da der letztere nicht völlig auszurotten war, so haben die Bearbeiter, um allzu schroffe Gedankensprünge zu vermeiden, in der Anordnung dieser Sätze ein bestimmtes Prinzip durchgeführt, eine Gruppierung nach den Stoffgebieten, aus denen der Satz entlehnt ist. Der grammatische Teil dieses Buches (bis S. 117) ist als *Sprachlehre* gesondert erschienen. Dem *Jb.* II B 127 besprochenen Lehr- und Lesebuche von Eugen Wolter ist nunmehr ein zweiter umfangreicher Band hinzugefügt[21]). Er umfafst an grammatischem Material die 'regelmäfsige und unregelmäfsige Formenlehre, sowie das Wissenswerteste aus der Syntax'. 'Die Durchführung des Grundsatzes, so fährt der Verf. fort, dafs die Formenlehre im Zusammenhange mit der Syntax zu üben und zu festigen sei, schlofs eine gesonderte Behandlung beider aus.' Das Buch zerfällt in drei Abschnitte, deren zweiter, *Lesebuch* betitelt, für den speziellen Zweck des Werkes — Gebrauch auf Fortbildungsanstalten — passend ausgewählte geographische, historische Stücke und eine Anzahl Muster für kaufmännischen Schriftverkehr, deren dritter eine nach den Wortarten zusammengestellte Grammatik enthält. Das Eigen-

---

202 S. (Ausgabe B. für Real-, höhere Bürger- und Töchterschulen). — 19) Abrifs der französischen Syntax mit Rücksicht auf lateinische und griechische Vorkenntnisse dargestellt von Emanuel Feichtinger. Wien, Hölder. 56 S. — 20) Schulgrammatik der franz. Sprache von Dr. Karl Ploetz in kurzer Fassung herausgegeben von Gust. Ploetz und Otto Kares. Berlin, Herbig. XV, 412 S. — Elementargrammatik der franz. Sprache von Dr. K. Ploetz. 16. Auflage. Ebenda. 1887. 242 S. Nebst Anhang. — Nouvelle grammaire française basée sur le latin par C. Ploetz. Sixième édition. Ebenda. XXXI, 362 S. — Ploetz-Kares Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. Sprachlehre auf Grund der Schulgrammatik von K. Ploetz bearbeitet. Ebenda XV, 117 S. (Übungsbuch s. unten). — 21) Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache von Dr. Eugen Wolter. Zweiter Teil. Berlin, Gaertner. X, 510 S.

artige ist der erste Teil *Übungsbuch*. Er zerfällt in siebzig, auf vier Stufen verteilte Abschnitte. Einen jeden eröffnet ein zusammenhängendes, französisches Lesestück. Sie sind den verschiedensten Ideenkreisen entnommen. Es folgen einige grammatische Belehrungen über Einzelheiten, welche in dem Stücke vorkommen, endlich erscheint eine Reihe von deutschen Übungssätzen zur Einprägung und Wiederholung des im französischen Abschnitt Erlernten. Der Verf. huldigt also dem Grundsatz, dafs von der Lektüre auszugehen ist, dafs an sie grammatische Belehrung zu knüpfen, — aber er verschmäht es, die Ausnutzung des Erlernten dem lebhaften und anregenden Gespräch des Lehrers mit dem Schüler zu überlassen, sondern greift auf den deutschen Einzelsatz zurück.

Aufser diesen Arbeiten gröfseren Umfangs liegt eine Anzahl solcher Bücher vor, welche dem Anfangsunterricht, der Elementarstufe, dienen wollen[22]). Boerners Hilfsbuch ist für solche bestimmt, welche das Französische durch Anschauungsmethode oder in unmittelbarem Verkehr mit Franzosen erlernen und deren grammatische Ausbildung dabei zu kurz kommt. Das Buch steht durchaus auf der Höhe der heutigen Forderungen und begründet sich auf den vorzüglichsten Hilfsmitteln. Es besteht aus einer gedrängten Lautlehre, einer Grammatik, die auf etwa fünfzig Seiten das Allernotwendigste abhandelt und einem Wörterverzeichnis. Ferd. Schmidts geschmackvoll ausgestattetes Elementarbuch stellt sich auch auf den modernen Standpunkt. Der Verf. tritt für die ausgedehntere Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache ein und sucht Sicherheit und Gewandtheit durch häufige Wiederholung derselben Wörter in gleichen oder ähnlichen Verbindungen zu erreichen, ferner durch 'Anschauung im engeren und weiteren Sinne, indem mit dem Kinde nur über dasjenige gesprochen wird, was unter die Sinne fällt oder wozu das Leben eine Veranlassung bietet'. Der Verf. knüpft daher an Sätze an, die wahr sind, wirklichen Thatsachen entsprechen: sie haben zunächst geographischen Inhalt und beziehen sich naturgemäfs auf Frankreich. (La France est la patrie des Français. Les Français habitent la France etc.) An eine Reihe solcher auf einen gemeinsamen Gegenstand bezüglichen Sätze läfst sich recht gut eine Unterhaltung zwischen Lehrer und Schüler anschliefsen. Das Buch ist zu empfehlen. Das Elementarbuch von Magnin und Dillmann ist nach altem Muster zugeschnitten, ebenso die Elementar-

---

Über den ersten Teil vgl. BSb. 5, 173 (Sarrazin). — 22) Hilfsbuch für den französischen Unterricht in Schule und Haus von Otto Boerner. Dresden, Ehlermann. 155 S. — Französisches Elementarbuch von Ferd. Schmidt. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. X, 112 S. — Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten von J. P. Magnin u. A. Dillmann. 2. Aufl. Wiesbaden, Bischkopff. VII, 188 S. — Elementargrammatik der französischen Sprache mit zusammenhängenden Übungsstücken u. s. w. von Samuel Wild. Basel, Detloff. Teil I, 159 S. II, 161 S. — Exercices et Lectures. Cours élémentaire de Langue française par H. Rufer. (Bern, Antenen). I[re] Partie: Avoir et Être 88 S. II[de] Partie. Verbes réguliers. 123 S. 6. resp. 7. Aufl. — Grammaire et Lectures françaises par P. Banderet et Ph. Reinhard.

grammatik von Wild, die freilich bald zu dem zusammenhängenden Lesestück zu gelangen weiſs. Das Werk enthält mancherlei Eigenartiges. Nicht gefällt uns die Forderung, daſs dem eigentlichen Unterricht mechanische Lautier- und Leseübungen vorausgehen sollen; dagegen spricht es an, wenn die Einführung in die formenreiche Konjugation von avoir und être hinausgeschoben wird: der Schüler braucht sich nicht lange mit jenen oft so unfranzösischen Sätzen zu mühen, in denen *est* und *sont*, *a* und *ont* ewig wiederkehren, er erwirbt durch die schnell vermittelte Bekanntschaft mit den einfachen Zeiten regelmäſsiger Verba die Möglichkeit, sich ungezwungener und freier auszudrücken. Unter den von Wild benutzten Büchern befinden sich auch H. Rufers *Exercices et Lectures*, die in der Schweiz, besonders wohl in Pensionaten weit verbreitet sein müssen, die aber eine deutsche höhere Schule nicht einführen wird. Ebensowenig die Grammaire von Banderet und Reinhard.

Zur Einübung der unregelmäſsigen Verba sind zwei Arbeiten zu den bereits vorhandenen hinzugetreten: eine von M. Banner im Auftrage der Lehrerkonferenz des städtischen Gymnasiums zu Frankfurt a. M. in Tabellenform abgefaſste Darstellung, die andere, mit Erklärungen der auffallendsten Erscheinungen versehen von H. Ullrich, ein recht sorgfältig behandeltes und offenbar praktisches Büchlein.[23])

3. Lektüre.

Über die neusprachliche Schullektüre, ihre Auswahl und Behandlung sind nachgerade so viele, zum Teil recht widersprechende Ansichten laut geworden, daſs jeder, der einen Autor herausgiebt, sich für das Neue, das er der Schule glaubt zuführen zu müssen, auf einen Gewährsmann berufen kann. Bald wird die gröſste Beschränkung in der Erklärung verlangt, damit die eigene Arbeit des präparierenden Schülers nicht beschränkt werde — eine Forderung, die glücklicherweise immer mehr Anklang findet, — bald soll alles, was der Autor bietet, ausgeschöpft und dem Lesenden dargelegt, womöglich auch die Vorbereitung durch ein Spezialwörterbuch dem armen Jungen erleichtert werden. Recht zeitgemäſs war daher der Abdruck einer schon vor sieben Jahren gemachten Äuſserung über die Schulbuch-Macherei: 'Das Übel eines kritiklosen Zugreifens nach jedem beliebigen Lesestoff zu verallgemeinern und die Verworrenheit und Unsicherheit der Ansichten zu vergröſsern dient eine von Jahr zu Jahr sich steigernde und heute schon an Überwucherung

---

I[re] Partie. Berne. Schmid, Francke et Cie. 92 S. — 23) Tabelle der unregelmäſsigen Verben des Französischen u. s. w. von Max Banner. Frankfurt a. M., Jügel. Die französischen unregelmäſsigen Verben. Ein Hilfsbuch für Schüler besonders lateinloser Schulen. Von H. Ullrich. Leipzig

grenzende Produktion von Schulausgaben. — Es ist gewifs, dafs eine von richtiger Erkenntnis der wahren Bedürfnisse unserer Schulen geleitete und auf echt wissenschaftlicher Grundlage sich entfaltende Thätigkeit des Kommentierens und Edierens der Herstellung einer gröfseren Einheit und Gleichmäfsigkeit nur förderlich sein würde. Aber es ist nicht weniger gewifs, dafs eine Thätigkeit, welche den mannigfachsten Bedürfnissen zugleich abhelfen will, welche zum Teil einen rein industriellen Charakter hat, und deren Erzeugnisse oft von sehr zweifelhaftem Wert sind, jener Buntscheckigkeit und Regellosigkeit einen ganz besonderen Vorschub leisten mufs.' (*LL.* 16, 124. Aus den Verh. der III. Direktorenkonf. der Provinz Hannover 1882. S. 484). Immerhin können wir uns im diesjährigen Bericht in dieser Hinsicht etwas kürzer fassen, als in früheren. Die *Weidmannsche Sammlung* wird nicht mehr fortgesetzt. Um so fleifsiger ist der *Rengersche Verlag* bereichert worden[24]). Die ausgezeichnete, umsichtige Leitung der französischen und englischen Schulbibliothek hat es auch in diesem Jahre verstanden, derselben bewährte, auf der Schule längst und immer wieder gelesene Werke einzureihen, andrerseits durch noch nicht zum Schulgebrauch edierte Meisterwerke der beiden fremden Litteraturen den Kreis der Schullektüre zu erweitern. Zu der ersten Gruppe zählt zunächst der *Charles XII*, der sich 'trotz aller, von Zeit zu Zeit erneuten, oft heftigen Angriffe[25]) als der beliebteste aller im Unterricht verwendeten französischen Lektürestoffe behauptet'. Mit Recht aber hat der Herausgeber, gleichzeitig dem Prinzip der Sammlung, die Bändchen für die Arbeit eines Semesters einzurichten, getreu, manche breite und für den Charakter des Helden unwesentliche Stelle gestrichen, besonders die Schilderungen der türkischen und polnischen Zustände, die wohl niemals rechtes Interesse erweckt haben. 'Es ist versucht worden, nach Ausscheidung alles Minderwertigen, aus den nach Inhalt und Form vorzüg-

---

Renger. 32 S. — 24) Französische und englische Schulbibliothek, herausgegeben von O. E. A. Dickmann. Leipzig. Renger. Histoire de Charles XII par Voltaire, herausgegeben von K. Mühlefeld. XVI. 103 S. — Le Cid. Tragédie de Corneille, herausg. von Wilhelm Knörich XVI, 76 S. — Tancréde, Tragédie par Voltaire. herausg. von R. Mahrenholtz XXV, 61 S. — Siège d'Antioche et Prise de Jerusalem von Jos. François Michaud. herausg. v. F. Hummel. 2. verb. Aufl. XII, 91 S. — Napoléon à Moscou und Passage de la Bérésina par M. le général comte de Ségur, herausgegeben von Ad. Hemme. XV, 124 S. — Erckmann-Chatrian, Histoire d'un conscrit, herausgegeben von G. Strien, VIII, 118 S. — Biographies modernes von G. Dhombres u. Gabriel Monod, erklärt von H. Bretschneider. VI, 82 S. — Histoire de la découverte de l'Amérique von Lamé-Fleury, herausg. v. Max Schmidt. VIII, 112 S. Vgl. JR. 13, 673. — 25) Denen eine Verherrlichung entgegentritt von Fritsch Histoire de Charles XII par Voltaire. LL. 17. 84 f. Auch der Referent in der Pommerschen Direktorenkonferenz 1887, S. 17 spricht sich mit guten Gründen gegen den Charles XII aus, während der Korreferent seltsamerweise meint, dafs gerade diese Besprechung die Zulassung des Buches 'allein schon' rechtfertigt! (S. 75). Er will es in UII lesen.

lichsten Teilen des Buches einen Text zu konstruieren, welcher zugleich Karls XII Leben und Thaten, Peters des Grofsen Kulturwerk und den Verlauf des nordischen Krieges in den Hauptzügen darstellt und zum Abschlufs bringt.' Der Text ist wie in allen Ausgaben dieser Sammlung korrekt, die Anmerkungen sind knapp und doch erschöpfend, die geographische Karte zweckmäfsig. Gleiches Lob läfst sich der Ausgabe des *Cid* spenden, für welche die Redaktion in W. Knörich eine trefflich bewährte Kraft gewonnen hat. Wie schon in früheren Bänden sind der Dichtung auch hier einige Seiten 'sprachlicher Bemerkungen' vorausgeschickt, die den Schüler auf die wesentlichsten Abweichungen der Sprache Corneilles von der modernen aufmerksam machen sollen. Ebenso verfuhr R. Mahrenholtz in seiner Ausgabe des *Tancrède*, der auch aufser der üblichen Biographie des Dichters und der Einleitung zum Drama ein Abschnitt über die klassische Tragödie der Franzosen beigegeben ist. Die Lektüre dieses Voltaireschen Dramas ist, wie Ref. aus eigener Erfahrung weifs, äufserst lohnend, zumal das Interesse durch Goethes Übersetzung fortwährend gesteigert werden kann. Michauds Kreuzzüge, auf welche das oben über Charles XII ausgehobene Urteil vollständig anzuwenden ist, sind schon längst durch einen Band *Siège d' Antioche et Prise de Jerusalem* in der Sammlung vertreten: die Redaktion hatte die Genugthuung, vier Jahre nach dem Erscheinen desselben eine zweite Auflage veranstalten zu müssen. Sie weicht in einigen Punkten von der ersten ab, da der Herausgeber die Vorschläge eines seiner Rezensenten annahm; neu hinzugekommen sind Inhaltsverzeichnis, Aussprachebezeichnungen bei einigen Eigennamen und Abbildungen mittelalterlicher Kriegmsaschinen, ein erfreulicher Beweis, dafs die 'Realien' nicht mehr so ganz vernachlässigt werden. Ferner ist des Grafen de Ségur grofses Werk zu einem Bande *Napoléon à Moscou* und *Passage de la Bérésina* ausgenutzt worden. Auch hier thun neben den Anmerkungen Karte und Übersichtstafeln gute Dienste. Endlich werden Erckmann-Chatrian mit einem Auszuge aus der *Histoire d'un Conscrit* vertreten; eine Karte der Schlachtfelder von Grofs-Goerschen und Leipzig ist eine dankenswerte Beigabe. Daneben treten als der Schule bisher minder bekannte oder fremde Autoren G. Dhombres, Gabriel Monod und Lamé-Fleury. Die beiden ersten sind noch lebende Pariser Gelehrte und Schulmänner; die von ihnen verfafsten Biographieen bedeutender Persönlichkeiten der mittleren und neuen Geschichte werden Lehrern des Französischen in den Mittelklassen willkommen sein. Die Biographieen sind wenig umfangreich, stilistisch sauber, stellenweise elegant, ohne Schwierigkeit. Für dieselbe Stufe ist Lamé-Fleurys *Découverte de l'Amérique* ein nicht minder geeigneter Lesestoff. — Wenn nun Kressner einm[al] an den Dickmannschen Ausgaben rühmt, dafs der Kommentar auf d[as] richtige Mafs zurückgeführt sei, so läfst sich dieses Lob auf die v[on] O. Schmager herausgegebenen *Textausgaben franz. und engl. Schrift*

steller für den Schulgebrauch nicht anwenden[26]); im übrigen sind diese Ausgaben die getreuen Doppelgänger der Rengerschen. Das äufsere Kleid zeigt genau denselben Schnitt, nur ist seine Färbung eine Nuance heller als bei dem Original; der Prospekt ist ebenfalls auf blaues Papier gedruckt, mit dem auch der Deckel im Innern beklebt ist. Aus diesem Prospekt ist zu ersehen, dafs die Sammlung ihr Entstehen einem in den Kreisen der Lehrer für neuere Sprachen wiederholt geäufserten Wunsche verdankt, welcher zuletzt in den Verhandlungen der Direktoren der Provinz Pommern einen offiziellen Ausdruck gefunden. Der Wunsch der Lehrer ist offenbar der, dafs endlich der Fabrikation von Schulausgaben möge Einhalt gethan werden, und die Pommersche Konferenz, deren Verhandlungen neben mir liegen, hat nicht mit einer Silbe den Wunsch nach dem Entstehen neuer Ausgaben geäufsert. Nicht einmal der Abdruck des reinen Textes läfst sich mit den Forderungen dieser Konferenz rechtfertigen: vgl. die unter Englisch ausgehobenen Thesen! Mit leeren Phrasen also führt sich das Unternehmen ein. Aber auch die folgenden Paragraphen enthalten viel Phrasenwerk. Was heifst es: die Ausgaben wollen den Lehrer auf eigene Füfse stellen und ihm die Freude nicht schmälern, seine Schüler in gemeinsamer Arbeit zu vollem Verständnis des Autors zu führen?! Die reinen Texte sollen zu diesem Zweck geboten werden — doch behandelt ein kurzer Anhang kulturgeschichtliche Verhältnisse Frankreichs und Englands!! Welcher Unterschied von der eben besprochenen Sammlung, welches Bedürfnis für die Nachahmung ist vorhanden? Dem Lehrer, der sich zunächst zu seiner Freude auf eigene Füfse gestellt sieht, verspricht § 10 Herausgabe ausführlicher, für ihn bestimmter Kommentare. Den für Mittelklassen geeigneten Ausgaben werden Spezialwörterbücher beigegeben: hier freilich wird nicht hinzugefügt, dafs die zuvor als Aushängeschild benutzte Pommersche Konferenz ausdrücklich für I und II, also auch für die Mittelklasse UII, im Einverständnis mit allen verständigen Leuten solche Hülfsmittel entschieden abgelehnt hat. Auch die Beschränkung des Umfangs der Ausgabe auf die Lektüre eines Semesters ist Rengers Sammlung entnommen, demgemäfs auch im ersten Bändchen eine zusammengezogene Histoire de Charles XII abgedruckt. — Auch F. K. Schwalbach[27]) geht in der von ihm herausgegebenen *Schullektüre* noch unter jenes Minimum von Anmerkungen hinab und bietet lediglich Text. Der vorliegende, gut ausgestattete erste Band enthält ausgewählte Reden von Mirabeau, Desèze und Chateaubriand. In der richtigen, leider nur zu oft

26) Textausgaben französ. u. englischer Schriftsteller z. Schulgebrauch. Gera, Schlutter. (Redaktion Osk. Schmager). Histoire de Charles XII par Voltaire in gekürzter Fassung herausg. von P. Gröbedinkel. 84 S. — Ferner sollen erschienen sein: Girardin, La joie fait peur herausg. von Willenberg; Daudet, Ausgewählte Erzählungen herausg. von K. Sachs (Brandenburg). — 27) Französische und englische Schullektüre herausgegeben von P. K. Schwalbach. No. I. Ausgewählte Reden von Mirabeau, Desèze und Chateau-

vergessenen Erwägung, dafs in einer für Primaner bestimmten Ausgabe dem Lehrer nicht vorgegriffen, dem Schüler nicht zu wenig zugemutet werden darf, hat der Herausgeber alles Beiwerk auf das notwendigste beschränkt. Dem Text folgen kurze Lebensbeschreibungen der Redner, knappe Einleitungen und noch knappere Sacherklärungen — alles in allem 15 Seiten auf 73 Seiten Text. Schwalbach rechtfertigt seinen Versuch, die franz. Redner wieder in die Prima einzuführen mit Schillers Vorschlägen (Prakt. Pädagogik S. 475); indessen wird er die Gegner dieser Lektüre damit nicht überzeugen: auch die von ihm ausgewählten Reden — Mirabeau, *Discours sur la banqueroute*, *Sur le droit de la paix et de la guerre*; Desèze, *Défense de Louis XVI*, Chateaubriand, *Discours prononcé dans la Chambre des Pairs, le 7 août 1830* etc. — gehen mitunter gewaltig ins Detail und setzen bei den Schülern Kenntnisse und Anschauungen voraus, die meist vergeblich gesucht werden. Mart. Hartmann, der bereits im vorigen Jahre mit dem ersten Bande einer nach eigenartigen Grundsätzen gearbeiteten Sammlung von Schulausgaben auftrat, hat der Mademoiselle de la Seiglière eine Auswahl aus den Liedern Bérangers folgen lassen[28]). Die 37 Nummern umfassende chronologisch geordnete Reihe von Liedern wird durch eine Biographie Bérangers eingeleitet; ein besonderes, an den Deckel des Buches zu befestigendes Heft von 91 Seiten enthält die Anmerkungen und Erklärungen zu jenen Liedern. Die Auswahl verrät Geschmack und ist durchweg zu billigen; die Beschränkung auf 37 Lieder gewährt den Vorteil, dafs die Schule das Buch völlig auszunutzen imstande ist, wogegen freilich ins Gewicht fällt, dafs neben Béranger wenigstens auch Victor Hugo als Lyriker Berücksichtigung heischt und für diesen dann entweder eine eigene Ausgabe oder doch irgend ein Choix de Poésies eintreten mufs. Die Erläuterungen enthalten, wie im ersten Bande, eine Fülle von Studium auf kulturgeschichtlichem und historischem Gebiet, enorme Kenntnis von Einzelheiten, die sich auf die ausgehobenen Lieder beziehen; auch grammatisch ist mancherlei zu lernen, während einige Übersetzungen (*colère* S. 30, *défaillante* S. 46, *cousin germain* S. 47, *avoir son tour* S. 49, *mirage* S. 57) und etymologische Angaben (*guise* S. 16) recht gut fehlen könnten. Von demselben Herausgeber erschien in der bei Friedberg und Mode in Berlin herauskommenden *Bibliothèque française*: *Le Siècle de Louis XIV* par Duruy[29]). Diesen Autor in den Bereich der Schullektüre zu ziehen, ist ein glück-

---

briand. Hamburg. O. Meifsner. 88 S. — 28) Béranger. Eine chronologisch geordnete Auswahl seiner Lieder mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von K. A. Martin Hartmann. Leipzig, Seemann. XX, 68 S. [illegible] zu Anmerkungen 91 S. — Vergl. Herrigs Archiv 83. Heft 1—2 (G. Wenze[illegible] — 29) Le Siècle de Louis XIV. Histoire de France de 1661 à 1715 par Vict[illegible] Duruy. Mit Anmerkungen u. s. w. herausgegeben von K. A. Martin Hart[illegible]mann. Berlin, Friedberg und Mode. VIII, 139 S. Über Duruy als Schu[illegible]lektüre vergl. die einsichtsvolle Ausführung von Fritsche, Direktorenkon[illegible] Pommern S. 19, die freilich den hier ausgewählten Abschnitt nicht betrifft.

licher Gedanke; der Gegenstand ist national französisch; der Schüler wird überdies in eine Blüteperiode französischen Lebens, französischer Kunst eingeführt, in dieselbe Zeit, welcher die Dramen Racines und Molières entstammen, die Sprache ist völlig modern, ebenso wie der historische Standpunkt des Verfassers — letzteres Umstände, welche Duruys Werk vor dem gleichnamigen Voltaires als Schullektüre den Vorzug erwerben. Auch hier sind die Anmerkungen Hartmanns als Einzelheft hinzugefügt; seine oben gerühmte Genauigkeit und seine Belesenheit treten auch hier vorteilhaft hervor, wenn schon bei diesem Werke, das in höherem Maſse als die doch nur ab und zu im Unterricht heranzuziehende Auswahl aus Béranger eine Klassenlektüre ist — H. will das Buch in zwei Semestern absolviert sehen, — von ausführlichen, die Aufmerksamkeit der Schüler zersplitternden Anmerkungen abzusehen gewesen wäre. Doch soll nicht unerwähnt bleiben, daſs grammatische Bemerkungen glücklich vermieden sind. Gleichfalls als loses Heft ist der Ausgabe ein Spezialwörterbuch beigefügt, als dessen „Herausgeber“ K. A. Martin Hartmann genannt wird. Es ist ein einfaches Vokabelverzeichnis in alphabetischer Ordnung, wie es in ähnlichen Sammlungen schon üblich ist; ‘die nicht aufgenommenen Vokabeln werden als bekannt vorausgesetzt’, die aufgenommenen aber sind mit ihrer gewöhnlichen Bedeutung versehen, welche der präparierende Schüler in jedem Wörterbuch findet, während Fingerzeige über den Sprachgebrauch des Autors, gute Wendungen für die Übersetzung, Unterschiede in der Anwendung desselben Wortes u. a. vergeblich gesucht werden. Derselben Sammlung gehört an *Hommes célèbres de l'histoire romaine*, par Duruy[30]). Das Werk stellt sich den oben angeführten Biographieen der Dhombre und Monod an die Seite: die Schwierigkeit ist dieselbe und die Sprache vortrefflich. Die Ausgabe ist völlig in der Weise der vorigen gearbeitet: die Anmerkungen gehen auf die römischen Verhältnisse mit groſser Genauigkeit ein. Die Ausstattung dieser Bücher verdient übrigens alles Lob; die *Rengersche Sammlung* hat offenbar zum Muster gedient. Die Verlagsbuchhandlung macht damit ihr *Théâtre français* wieder gut[31]).

Als ein recht beachtenswertes Hülfsmittel für die Interpretation sei hier Chr. Eidams Aufsatz *Zu Strehlkes Ausgaben von Corneille*, *Cinna und Le Cid* (Berlin, Weidmann 1877), *BbG.* 24, 136—140 genannt.

Längst bewährte französische Lesebücher haben sich auch in diesem Jahre neuer Auflagen zu erfreuen gehabt: *Premières Lectures françaises* (nicht mit Herrigs gleichnamigem Buche zu verwechseln), ein im Elsaſs weit verbreitetes Lernmittel, erschienen zum siebzigsten, Lüdeckings *Französisches Lesebuch II* zum neunten, Güth-Muret zum sechsten resp. ebenten, Wingeraths *Choix de Lectures* zum fünften, Süpfles Lese-

———

) Hommes célèbres de l'histoire romaine nach Duruy. Ein franz. Cornelius Nepos r Quarta u. Untertertia etc. bearbeitet u. herausg. von H. W. Glabach, ebenda. II, 112 S. Beide Ausgaben mit je zwei Heften, Wörterbuch und Anrkungen. — 31) Über Schulausgaben im allgemeinen vgl. Kühn, PA. 30,

buch zum neunten Male[32]). Die *Premières Lectures*, für Elementarschulen bestimmt, enthalten kleine Erzählungen, Fabeln, Beschreibungen, Gedichte, geben unter dem Text vielfach Anleitung zur Übersetzung und schliefsen mit einem Wörterverzeichnis. Lüdecking, auf diesem Felde trefflich bewährt, stellt gut ausgewählte Erzählungen (Florian, Le Sage, Souvestre, Lamartine, Chateaubriand), Bilder aus dem Natur- und Volksleben (Mérimée, Jules Janin, Volney, Buffon), historische Berichte (Fauriel, Thierry, Michaud, Mignet, Ségur), Briefe (Sévigné, Racine, Napoléon, Chateaubriand), Abhandlungen und Reden (Guizot, Thiers, Massillon) „Vermischtes“ und endlich Gedichte zusammen. Die Anmerkungen unter dem Text bieten Sacherklärungen, weisen auf die Aussprache hin, geben biographische Notizen; gern vermissen würden wir die Etymologieen und die gelegentlichen Verdeutschungen von Worten, wie *le col*, *ranger*, *le maître-autel*, *l'état* = Gewerbe, deren Bedeutung der Schüler in seinem Wörterbuche findet. Die uns vorliegende neue Ausgabe von Wingeraths *Choix* enthält den ersten, den unteren Klassen gewidmeten Teil: er beginnt mit kleinen Sätzen aus der Sphäre des lernenden Kindes, um bald zu Contes, Apologues, Paraboles, Mythes et Légendes, Légendes pieuses, Histoire, Histoire naturelle, Poésie (verschiedene Gattungen sind vertreten) überzugehen. Die Sammlung ist sehr anziehend. Der Verf. hat sich die Auswahl nicht leicht gemacht und ist seine eigenen Wege gewandelt; die Begegnung mit alten Bekannten aus ähnlichen Büchern ärgert den Leser weder im prosaischen noch im poetischen Teile der Sammlung. Auch das Lesebuch von Güth und Muret ist weit verbreitet und lange bewährt. Besonders verdienen die ungemein verständig gearbeiteten Noten, die der Übersetzung zu Hülfe kommen sollen, uneingeschränktes Lob: es würde schwer sein, hier eine überflüssige, störende Bemerkung nachzuweisen. Diesen Werken schliefst sich ein in dritter Auflage vorliegendes *Recueil d'Historiettes et de Poésie pour l'Enfance* an, das, splendid ausgestattet, von denselben Grundsätzen ausgeht, wie Wingerath: doch führt der Verf. bedeutend schneller zu der kleinen zusammenhängenden Erzählung und zum Gespräch über; die gebotenen Stücke — Poesie und Prosa sind gleich umfangreich vertreten — entsprechen dem Kindesalter durchaus, ohne zu

---

142 f. — 32) Premières Lectures Françaises pour les écoles primaires avec un vocabulaire français-allemand. 70e édition. Strafsbourg, R. Schultz et Cie. 204 S. — Französisches Lesebuch von Dr. Heinrich Lüdecking. II. Teil. Für obere Klassen. 9. Auflage. Leipzig, Amelang. VIII, 347 S. — Französisches Lesebuch in drei Stufen. Herausgegeben von Dr. A. Güth und Dr. Eduard Muret. Berlin, Simion Untere Stufe. 7. Aufl. XIV, 176 S. Mittlere Stufe. 6. Aufl. 156 S. — Choix de Lectures françaises à l'usage des écoles secondaires par Hubert H. Wingerath. Première Partie: Classes inférieures. 5ième éd. Cologne, Du Mont-Schauberg. XIII, 253 S. — Französisches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien und höheren Bürgerschulen etc. von Dr. L. Süpfle. Neunte Auflage verbessert u. vermehrt von Dr. A. Mauron. Heidelberg, Groos. XII, 119 S. — 33) Recueil d'historiettes et de Poésies pour l'Enfance par M. Weifs. Troisième

hohe Anforderungen an das grammatische Können zu stellen[33]). A. Bechtels *Sprach- und Lesebuch, I. Stufe*, wird *ZR.* 13, 479 als ein recht brauchbares Lehrmittel bezeichnet[34]). Es folgt dem Grundsatz: im Anfangsunterricht entfällt die Übersetzung aus der Muttersprache in die fremde; der Anfänger leistet genug, wenn sein Ohr auffafst, seine Zunge nachspricht, sein Geist versteht. Auch verwirft der Verfasser die Einzelsätze. Der Referent — Weitzenböck — sagt: 'Die Bildung einzelner Laute kann und darf das Kind nur unter den Augen des Lehrers erlernen, und zwar mufs dies bis zum sichern, dauernden Besitz geschehen. Aber es kann der Unterstützung durch das Lehrbuch nicht leicht entraten, um eingeübte Wörter und Sätze zu wiederholen. Diese Unterstützung ist die phonetische Schrift. Ich bedauere, dafs der Verfasser sie nur zu den ersten beiden Übungen und zu einzelnen Wörtern verwendet hat. In einigen Jahren haben wir hoffentlich die Scheu überwunden'. Auf ein eigenartiges Unternehmen, die älteste Geschichte der Germanen für die Schullektüre zu nützen, wies schon der vorjährige Bericht hin. F. J. Mampells *Histoire des anciens Germains* erzählt nach lateinischen und griechischen Autoren in der Sprache des Verfassers der deutschen Jugend die Ereignisse bis zum Tode des Arminius, eine Verachtung des Grundsatzes, durch die Lektüre nicht zum mindesten Litteraturkenntnis zu verbreiten, welche selbst durch den auf S. 59 beigefügten Grundrifs der Heidenmauer auf dem St. Odilienberge bei Barr im Elsafs nicht gut gemacht wird. Die I auf dem Titel zeigt, dafs wir eine Fortsetzung erwarten müssen[35]). Und wäre wenigstens Mampells Französisch glatt und korrekt! Aber es ist nichts weniger als mustergültig. Da schöpft wenigstens Chr. Ufers *Französisches Lesebuch zur Geschichte der Entdeckungsreisen*, dessen Notwendigkeit der Ref. in *BhS.* 5, 119 nicht einsehen will, aus französischen Autoren von Ruf: es giebt einen Auszug aus Atala, Paul et Virginie etc.[36]).

Auf das vortreffliche *Französische Lesebuch* (Unterstufe) von Karl Kühn wurde *Jb.* II B 133 aufmerksam gemacht[37]). Der Verf. hat sich zu einer Umarbeitung entschlossen, obgleich ihm sein Werk nicht geringes Lob eingetragen hat. Doch erschien dem Verf. manches in der ersten Auflage nicht zweckentsprechend, und so hat er rüstig und unbedenklich Hand angelegt, um sein Buch vollkommen zu gestalten. Die Jugendgedichte, die auf Widerspruch stiefsen, sind ausgeschieden, die kurzen Erzählungen haben dafür eine Vermehrung erfahren; auch eine bekannten Anschauungsbildern angepafste Beschreibung der Jahreszeiten ist hinzu-

---

lition revue et augmentée. Breslau, Morgenstern. 244 S. — 34) Französ. prech- u. Lesebuch, I. Stufe, für die ersten zwei Jahrgänge. Von A. Bechtel. Vien, Manz. — 35) Histoire des anciens Germains d'après les récits des uteurs latins et grecs racontée à la jeunesse et suivie d'un vocabulaire ar F. J. Mampell. I. Strasbourg, Heitz. 97 S. vergl. BSb. 5, 85. — i) Französisches Lesebuch (Begleitstoffe) zur Geschichte der Entdeckungsisen. Altenburg, Pierer. 95 S. — 37) Franz. Lesebuch. Unterstufe. Von

gekommen: es liegt nunmehr eine solche Fülle eines guten, sich völlig im Anschauungskreise der Schüler bewegenden Lesestoffs vor, dafs, nach Kühns Meinung, den drei ersten Unterrichtsjahren ausreichende Nahrung geboten ist. Möge das vorzüglich ausgestattete Buch sich und der darin vertretenen Richtung zahlreiche Freunde erwerben!

Zu den bereits vorhandenen recht brauchbaren Gedichtsammlungen treten eine kleine Auswahl französischer Gedichte von Dammann und eine gröfsere von Lundehn und Meves[38]). Das zuerst genannte Büchlein ist aus der Praxis hervorgegangen. 42 Gedichte sind stufenmäfsig auf sieben Klassen verteilt und damit ist für eine Anstalt ein Kanon zum Auswendiglernen geschaffen, der den Abgehenden als ein schöner Schatz ins Leben begleiten wird. Finden sich naturgemäfs auf den unteren Stufen vorwiegend Kinderreime und anmutige Volksliedchen — man sieht mit Befriedigung auch Kühns franz. Lesebuch benutzt, — so erheben sich die oberen Klassen zu Lafontaine, Béranger, Victor Hugo, Racine u. a. Das Buch von Lundehn und Meves ordnet den gut gewählten Stoff chronologisch: es beginnt mit Boileau und schliefst mit François Coppée. Manchem wäre wohl stärkere Berücksichtigung der modernsten Dichter erwünscht gewesen. Biographische Notizen und erklärende Anmerkungen sind mit Geschick und Sorgfalt zusammengestellt.

---

4. Stilübungen u. a.

Unter den Übersetzungsbüchern[39]) nimmt gegenwärtig Ph. Plattners Übungsbuch eine hervorragende Stelle ein. Es erschien bereits in zweiter Auflage. Auf Anschlufs an die Grammatik des Verfassers berechnet, entspricht es den Bedürfnissen unserer Tertianer und Sekundaner und behandelt in vierzig Abschnitten die wichtigsten Erscheinungen der Formenlehre und die wesentlichsten Regeln der Syntax. Jeder Abschnitt zerfällt in zwei Teile: französische und deutsche Einzelsätze; zuweilen wechseln damit zusammenhängende Stücke ab. Die selteneren Vokabeln sind unter dem Text angegeben, obgleich für jedes Kapitel ein eigenes Wörterverzeichnis vorhanden ist. Wir glauben uns über Einzelsatz, Übersetzung aus dem Deutschen in die fremde Sprache und Vokabeln unterhalb des

---

Karl Kühn. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. XIX, 208 S. — 38) Franz. Gedichte. Für den Schulgebrauch ausgewählt und nach Jahreskursen geordnet v. A. Dammann. Berlin 1889. Oehmigke. 48 S. — Choix de Poésies. Ausgewäh mit einer kurzen franz. Verslehre. biographischen Notizen u. Anmerkungen v. Dr. A. Lundehn und Dr. E. Meves. Berlin 1887. Friedberg u. Mode 218 Dazu ein Wörterbuch. 19 S. — 39) Übungsbuch zur französischen Sch grammatik von Ph. Plattner. 2. Auflage. Karlsruhe, Bielefeld. 211 S. Übungsbuch verfafst von Dr. Gustav Ploetz. Heft I. Abschlufs d

Textes schon früher genügend ausgesprochen zu haben, um auf eine Kritik des Übungsbuches hier eingehen zu brauchen. An die Ploetz-Karesschen Werke schliefst sich das *Übungsbuch* von G. Ploetz. Es entspricht den ersten 34 Lektionen der *Schulgrammatik* und vermeidet den Einzelsatz.

Die lexikalischen Hülfsmittel zerfallen in Vokabularien, Phraseologieen und Wörterbücher. Die ersteren[40]) sind durch die 26. Auflage des kleinen Vokabelbuchs von Ploetz und durch die zweite des Vokabulars von A. Giers vertreten. Letzteres zerfällt in zwei Kurse: der eine ist nach den Redeteilen geordnet und läfst innerhalb derselben die Worte bald nach Begriffen, bald nach grammatischen Gesichtspunkten gruppiert aufmarschieren: z. B. die Verba nach den sogenannten vier Konjugationen, die Adverbia nach den üblichen Kategorieen, Ort, Zeit, Art und Weise. Der zweite Kursus soll den ersten ergänzen, leidet aber an zahlreichen Wiederholungen. Im ganzen macht das Büchlein einen etwas konfusen Eindruck. Zu den Phraseologieen zählen die im Taschenformat erscheinenden Arbeiten E. Ottos *Neues französisch-deutsches Gesprächbuch* und *Petit Livre de Conversation;* wichtiger ist eine neue Auflage von Bernhard Schmitz' bewährter *Phraseologie.* Ein auch für den Schulgebrauch, besonders auf Realgymnasien, mit Vorteil zu verwendendes Buch sind die höchst sorgfältig ausgewählten Sprechübungen von Joh. Storm, welche uns jetzt in deutscher Ausgabe zugänglich gemacht sind. Der Verfasser, bekanntlich ein Vorkämpfer der Reform, spricht sich über die Mängel des bisher betriebenen Sprachunterrichts in der Vorrede deutlich aus, ebenso über das, was uns zu thun nötig ist. 'Erst Praxis, dann Regeln' lautet seine Devise. 'In der gewöhnlichen Litteratur, wie in der Rede treten die Phänomene der Sprache in zufälliger, bunter Unordnung auf, so dafs daraus keine grammatische Übersicht gewonnen werden kann. Damit die Gesetze der Sprache aus der Lektüre leicht hervorgehen können, mufs ein Teil des Lesestoffes dazu besonders eingerichtet sein. Neben dem Lesebuch mufs man ein systematisches Übungsbuch haben, welches die Gesetze und Idiome, kurz den Sprachgebrauch erläutert. Am zweckmäfsigsten verfährt man, wenn man an Gesprächen aus dem täglichen Leben die Grammatik und Phraseologie zugleich einübt. Ein solches systematisches Übungsbuch

---

Formenlehre. Berlin. Herbig. VIII, 108 S. — 40) Petit Vocabulaire français. Kleines Vokabelbuch und erste Anleitung zum französisch Sprechen von Dr. Karl Ploetz. 26. Aufl. Berlin, Herbig. 64 S. -- Französisches Vokabular für den Unterricht in den höheren Lehranstalten u. s. w. von A. Giers. 2. Aufl. Bonn, Hanstein. 108 S. — Neues französisch-deutsches Gesprächbuch zum Schul- und Privatgebrauch bearbeitet von Dr. E. Otto. Stuttgart, Metzler. 124 S. — Petit Livre de Conversation allemand-français par le Dr. E. Otto. Strasbourg, Schultz et Cie. 69e édition. 196 p. — Deutsch-französ. Phraseologie in systematischer Ordnung u. s. w. von Bernhard Schmitz. 8. Aufl. Berlin, Langenscheidt. 179 S. — Französische Sprechübungen. Eine systemat. Darstellung der franz. Umgangssprache durch Gespräche des täglichen Lebens, nach der Grammatik geordnet von Joh. Storm. Mittlere Stufe. Bielefeld und Leipzig, Velhagen u. Klasing. XVI, 208 S. Wie sich der Verf. das Buch in

habe ich schreiben wollen. Ich habe versucht, wirkliche zusammenhängende Gespräche aus dem täglichen Leben, so einfach, natürlich und idiomatisch als möglich zu bilden, aber zugleich so, dafs in ihnen auch die grammatischen Erscheinungen zur Anwendung kommen'. Storms Buch ist eine glänzende Leistung: er brauchte es nicht zu versichern, dafs er auf diese Arbeit viel Zeit und Mühe verwendet hat. Er teilt den Stoff in zwölf, nach Wortklassen geordnete Kapitel; zunächst werden in Gesprächsform zahlreiche Beispiele für grammatische Erscheinungen gegeben, darauf kommt ein Abschnitt 'Phraseologie', eine Auswahl kurzer Sätze, Citate, Sprichwörter u. s. w.; endlich begegnet ein kurzes deutsches Übungsstück zur Rückübersetzung ins Französische, 'das einen Repetitionskursus zur Befestigung und Prüfung des Gelernten bildet.'

Auf dem Gebiete der Lexikographie sei auf die neueste Auflage der kleinen Ausgabe von Sachs-Villattes *Encyklopädischem Wörterbuch* hingewiesen, die '47. durchgesehene und verbesserte Stereotyp-Auflage'. Es ist überflüssig, hier das Lob dieses Buches zu singen; jeder Fachmann schätzt es und in der Laienwelt hat es die freudigste Aufnahme gefunden. Dieses hervorragende Werk des Langenscheidtschen Verlags hat unstreitig der deutschen Lexikographie einen gewaltigen Anstofs gegeben. Bereits im vorigen Jahre gedachten wir der Neubearbeitung des Thibaut; in vortrefflicher Ausstattung erschien in diesem eine ebensolche des bekannten Wörterbuches von Schuster und Régnier, wodurch auch dieses viel gebrauchte Werk den Anforderungen der Gegenwart angepafst wird[41]).

Ein ganz brauchbares Hülfsmittel für die Litteraturgeschichte ist ein Abrifs von P. Sénéchaud, der auch Proben von Gedichten, Briefen u. a. enthält[42]). Ein bei Langenscheidt erschienener *Coup d'œil sur le développement de la langue et de la littérature françaises* (5ième éd.) scheint dagegen für die Schule nicht geeignet.

---

der Schule verwendet denkt, steht auf S. XIV. — 41) Encyklopäd. französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterbuch u. s. w. von Prof. Dr. Karl Sachs. Hand- und Schulausgabe. 47. Aufl. Berlin, Langenscheidt. 710, 908 S. — Neues Wörterbuch der deutschen und französischen Sprache von C. W. Th. Schuster und A. Régnier. 15. Auflage. Auf Grund der neuesten Sprachforschungen u. s. w. neu bearbeitet v. Chr. Wilh. Damour. Leipzig, Weber. 2 Bände. 1097, 1086 S. Angez. BSb. 5, 216 (Sarrazin). — 42) Abrégé de littérature française à l'usage des écoles supérieures et de l'instruction privée par P. Sénéchaud. Eisenach, Bacmeister. 110 S.

V.

Englisch

H. Löschhorn.

1. Methode.

Weit hinaus über den Kreis derjenigen, für die zunächst gesorgt werden soll, der Anfänger unter den Studierenden des Englischen, geht die Bedeutung eines Buches, das sich die Aufgabe stellt, über mancherlei Fragen der Theorie wie der Praxis Klarheit zu verbreiten, W. Vietors Einführung in das Studium der englischen Philologie [1]). Scheidet man aus, was dem jungen Studenten zu Nutz vorgetragen wird, so bleibt doch immerhin eine ansehnliche Fülle von Stoff übrig, der auch dem in der Praxis des Unterrichts stehenden Lehrer förderlich sein wird. Die Kapitel über die Aussprache, über Sprachkenntnis und Sprachbeherrschung, über die pädagogischen Anforderungen des Lehrerberufs müssen in dieser Hinsicht hervorgehoben werden. Man liest da manches goldene Wort. Z. B. 'der Wert des grammatischen, phraseologischen, synonymischen Studiums für die Aneignung der Sprache wird von dem Anfänger [nur?] häufig überschätzt; einmal, weil er in der Schule hierauf das Hauptgewicht hat legen sehen, sodann weil ihm der Mafsstab zur Beurteilung des so Erlernten fehlt. In der Regel ist die praktische Sprachbeherrschung sogar eines guten Realschulabiturienten eine aufserordentlich geringe, und der Einzelne wird gut thun, sich ohne sehr gewichtige Gründe nicht für eine Ausnahme zu halten. Hat er Gelegenheit, mit wirklichen Engländern eine Unterhaltung zu versuchen oder von einem solchen über einen von ihm geschriebenen englischen Brief ein aufrichtiges Urteil zu hören, so versäume er es nicht, eine Probe zu machen. Sehr wahrscheinlich wird er beim Schreiben zum Wörterbuch, wenn nicht gar zur Grammatik greifen. Dann frage er sich ernstlich, ob er nicht statt „aus dem Englischen heraus" „ins Englische hinein" schreibt, d. h. ob er nicht deutsch denkt und ins Englische übersetzt. Ist dies der Fall, so gebe er sich damit zufrieden, dafs er mit der praktischen Spracherlernung so ziemlich

1) Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis von W. Vietor. Marburg, Elwert. 69 S. ZR. 13. 291 (Kellner).

von vorn anfangen mufs. Das Wörterbuch wird ihn fünf- unter zehnmal doch in die Irre führen. Denn wie will er wissen, ob er das passende Wort trifft?' (p. 33).

Von den dem englischen Unterricht gewidmeten Abhandlungen sei zunächst eine Arbeit von W. Swoboda genannt, welche, an frühere Ausführungen des Verfassers anknüpfend, *Bemerkungen zum englischen Unterricht im zweiten Semester der VI. und VII. Klasse* der öst. Realschule betitelt ist[2]). Die ersten drei Semester haben den Schüler mit dem 'Können' der englischen Sprache beschäftigt, d. h. mit der Erlernung der modernen Umgangssprache. Am Ende des dritten Halbjahrs (des ersten der VI. Klasse) wird daher eine idiomatisch geschriebene Fabel, ein einfacher Brief, eine anspruchlose Beschreibung nicht nur korrekt gelesen und verstanden, wenn sie der Schüler selbst liest, sondern auch wenn sie ihm vorgelesen wird. Der Wortvorrat der Schüler ist durch beständige Übung im Bilden von Behauptungs- und Fragesätzen fest eingeprägt, auch Verbindung von Haupt- und Nebensatz gelingt bereits auf dieser Stufe. Sobald hierin Sicherheit erlangt ist, wird zur litterarischen Sprache übergegangen. Um diesen Übergang nicht zu plötzlich werden zu lassen, wird man zunächst solche Lesestücke heranziehen, deren Sprache von der schon erlernten nicht allzu erheblich abweicht: es werden das insbesondere historische Stücke sein, welche, einem Geschichtswerk des gegenwärtigen Jahrhunderts entnommen, Ereignisse der neueren und neuesten Geschichte behandeln. Zunächst mag sich der Lernende der neuen Lektüre gegenüber rein empfangend verhalten; die Reproduktion des Gelesenen wird ihm schwer fallen, da einmal dabei eine Fähigkeit zu abstrahieren vorausgesetzt wird, die das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden versteht (?), ferner die Fähigkeit, dem Abstrakten Worte zu leihen nicht ausreichend entwickelt ist, weil die vorbereitenden Semester fast ausschliefslich Bezeichnungen konkreter Begriffe dem Gedächtnis eingeprägt haben. Es soll daraus dem Lehrer die Pflicht erwachsen, die Schüler über die logischen Operationen eines Resumés durch zahlreiche Beispiele aufzuklären: er bietet dann selbst dem Schüler die Inhaltsangabe, indem er bekannte Worte verwendet, die abstrakten von den Schülern nachsprechen läfst, endlich den Inhalt durch Fragen ermittelt. Uns erscheint dieser Weg zu der anzustrebenden Fähigkeit, den Inhalt des Gelesenen wiederzugeben, etwas umständlich. Sollte es sich statt aller Belehrung über logische Operationen nicht empfehlen, mit Fragen zu beginnen, die eben nur auf das Wesentliche sich beziehen und durch die dem Text genau entsprechenden Antworten nach und nach eine zusammenhängende Angabe des Inhalts herbeiführen? — Die österreichische Instruktionen, fährt der Verfasser fort, ziehen auch Shakespeare in de Kreis der Schullektüre; ihm erscheint die Beschäftigung mit diesem Dichte verfrüht. Es mag freilich schwer fallen, auf die Lektüre seiner Dramen

2) ZR. 13, 141–148.

in der Realschule zu verzichten, indessen ist der vornehmste Zweck des Unterrichts Spracherlernung: 'der leitende Grundsatz des Pädagogen kann nicht aesthetisches Interesse und Pietät für litterarische Gröfsen sein.' 'Wenn man bedenkt, dafs selbst schon Gelesenes aus Shakespeare dem Kandidaten bei der Lehramtsprüfung Schwierigkeiten macht, dafs die Hinwegräumung der das Verständnis hemmenden Anstöfse in der Schule unverantwortlich viel Zeit und Mühe erfordern würde, dafs der Lehrer in jeder Zeile darauf aufmerksam machen müfste, man dürfe jetzt nicht sagen wie Shakespeare gesagt hat — wenn man alles dies erwägt, so wird man zugeben müssen, dafs von einem wirklichen Genusse keine Rede sein und der Gewinn für Gemüts- und Verstandesbildung mit der aufgewandten Zeit und Mühe nicht im Verhältnis stehen kann. . . . . Ähnliches, wenn auch in beschränkterem Mafse gilt auch von anderen Schriftstellern des siebzehnten und der ersten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts.' Die Instruktionen fordern ferner in dem Lesebuche 'litteraturgeschichtliche Angaben über die gelesenen Schriftsteller, die sich zu einem biographischen Gesamtbilde gestalten können'. Dies scheint auch Swoboda ein geeignetes Mittel, nicht nur über die Hauptmomente der Entwicklung der englischen Sprache und Litteratur Kenntnis zu verbreiten, sondern auch etwas von den Werken zu übermitteln. In eine Chaucerbiographie (was soll Chaucer auf der Realschule, die Spracherlernung, nicht Pietät für litterarische Gröfsen als ihren Zweck verfolgt?) wären Charakterbilder aus dem Prolog der Canterbury Tales zu verflechten, bei Shakespeare und Milton passende Proben vorzulesen. Auch soll die Biographie stets auf die Zusammenhänge mit der deutschen Litteratur hinweisen. In diesen Forderungen Swobodas liegt nun ein Widerspruch zu seinen anderweitigen Aufstellungen. Er verlangt vom Lesebuche längere, zusammenhängende Abschnitte aus neueren Autoren, damit der Schüler, der sich immer erst in einen Schriftsteller 'einlesen' müsse, nicht allzu oft — d. h. beim Beginn jedes neuen Stückes — an seinem Können irre wird. Wieviel mehr wird dies dem Schüler bei den verlangten sporadischen Mitteilungen aus Werken vergangener Jahrhunderte begegnen, und wie werden auch hier die notwendigen Hinweise auf den Unterschied äterer und moderner Sprache stören! — Da der Realschüler für das praktische Leben bestimmt ist, so soll sein Lesebuch ihn darauf vorbereiten. Es soll Abschnitte aus Reden des 19. Jahrhunderts, einige Leitartikel aus einer Zeitung, Annoncen, Lokalnachrichten enthalten[3]). 'Das Verständnis einer engl. Zeitung wird ja dem Realschüler einst wichtiger sein, als das von Shakespeares oder Miltons Werken. Zu dem ersteren kann er in der Schule gelangen, zu dem letzteren nicht'. — Auch orthographischen Übungen redet der Verf. das Wort. Er zieht als Prüfungsarbeit den freien Aufsatz über ein historisches

---

3) Es sei bei dieser Gelegenheit darauf aufmerksam gemacht, dafs diesem Verlangen entsprochen ist. Eine Nummer der Times (no 13, 725) hat Landmann als Buch herausgegeben und mit Anmerkungen versehen. Vgl.

Thema der Übersetzung vor, die handwerksmäfsig verfafst wird. 'Jeder Schüler, der nur die Flexionslehre weg hat und eine gewisse Findigkeit besitzt, wird sie mit Hülfe des Wörterbuchs, das er dabei hundertmal aufschlägt, zusammenbringen'. Dagegen ist doch einzuwerfen, dafs ein Schüler, der handwerksmäfsig zu arbeiten pflegt, bei der Anfertigung des neusprachlichen Aufsatzes nicht anders zu Werke gehen wird. — Die mündliche Prüfung ist in englischer Sprache vorzunehmen. Beachtenswert ist, dafs Swoboda keine Übersetzung des vorgelegten englischen Textes ins Deutsche will. Der Schüler soll vielmehr den historischen oder litterargeschichtlichen Text zunächst vorlesen, dann in englischer Sprache resumieren und endlich auf englische Fragen englische Antworten geben. — Den Schwerpunkt des Unterrichts verlegt Swoboda demgemäfs in die Lektüre. — Das Hauptunterrichtsmittel ist ihm daher das Lesebuch. Daneben soll ein kurzer Leitfaden der Grammatik, etwa Vietors Formenlehre entsprechend, im Gebrauch sein. Die Erlernung der Aussprache hängt völlig von dem Lehrer ab. 'Ein guter Lehrer wird eine gedruckte Aussprachlehre besser entbehren, ein schlechter auch mit der besten Phonetik dem Schüler keine gute Aussprache beibringen'. In der Übersetzung aus dem Deutschen, welche die Instruktionen noch verlangen, wird Beschränkung empfohlen, vor allem sei auf wörtliche Übersetzung nicht pedantisch zu bestehen.

Berühren sich diese dankenswerten Erörterungen Swobodas schon vielfach mit den Forderungen der Reformer, so fehlt es natürlich nicht an Äufserungen der letzteren selbst. Voran steht H. Klinghardt, der über ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode Rechenschaft giebt[4]). Mangel an praktischer Bethätigung ist den Reformern bereits so oft zum Vorwurf gemacht worden, dafs es wahrlich einmal Pflicht war, diesem Vorwurf aus der Praxis heraus zu begegnen: viel nützen wird es freilich nicht, fanden doch auch diejenigen, welche auf dem Dresdener Neuphilologentage ihre Erfahrungen mitteilten, nur geteilte Aufmerksamkeit bei ihren Gegnern. Es würde zu weit führen, an der Hand des Buches eine eingehende Analyse zu geben. Wir begnügen uns daher mitzuteilen, dafs A. im Sommersemester I. die vorbereitende Gymnastik des Mundes und des Ohres $2^1/_2$ Wochen (= 10 Lehrstunden) ausfüllte; auf II. erste Aneignung und Ausnutzung eines zusammenhängenden Textes (aus Sweets Elementarbuch) 4 Wochen (= 16 Stunden). III. Fortsetzung dieser Thätigkeit und Anleitung der Schüler zum Erfassen und Beantworten englischer Fragen abermals 4 Wochen. IV. Textaneignung und -ausnutzung werden fortgesetzt. Die Hör- und Sprechübungen erweitern sich und nehmen freiere Form an: 7 Wochen (28 Stunden). 'Der gesamte Unter-

---

Engl. Stud. 13, 107. (Leipzig, Veit u. Co.) — 4) Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Bericht über den Unterricht mit einer englischen Anfängerklasse im Schuljahr 1887/88. Zugleich eine Anleitung für jüngere Fachgenossen. Herausgegeben von H. Klinghardt. Marburg, Elwert. 88 .

richtsstoff des Sommerhalbjahrs zerfiel, wenn wir von den lautlichen Übungen absehen, in drei Teile. Die Ausführungen in Sweets Elementarbuch Stück 1—4, meine Besprechung von Reichenbach und Umgebung auf Grund der im vorgenannten Text enthaltenen Worte und Vorstellungen, endlich die Einführung in die Karte von London unter Anschlufs an das Regierungsjubiläum der Königin Victoria'[5]). Während dieser Zeit wurde die Grammatik lediglich als die dienende Magd behandelt, die nur dann herbeigerufen wurde, wenn sie den Schülern bei der Verfolgung des eigentlichen Unterrichtsziels, nämlich einer sicheren Aneignung des fremden Textes, zeit- und kraftersparende Dienste leisten konnte (S. 21).

B. Im Wintersemester macht Klinghardt den 'Übergang zu orthographischen Texten. Neben die Hör- und Sprechübungen treten orthographische Schreibübungen. Grammatische Ausnutzung des Textes (Formenlehre, Fürwörter)'. Damit wurde 10½ Woche gefüllt (etwa 42 Stunden). Es dienten als Grundlage die in Gesenius' Elementarbuch abgedruckte Erzählung von Robin Hood und ein Abschnitt aus Scotts Macbeth. Das zweite Quartal (ungefähr ebensoviel Stunden) wurde auf Wiederholung des Sommerpensums, Aneignung und Einübung weiterer Texte, Wiederholung des grammatischen Pensums, zu freierer Gestaltung der Sprechübungen und schriftlichen Arbeiten verwendet. 'Es ist ein arges Mifsverständnis, zu glauben, die Reformer wollten die Grammatik abschaffen. Sie ist vielmehr auch für uns von grofsem didaktischen Werte; nur beschränken wir sie auf denjenigen Umfang, der durch das alleinige Ziel des Sprachunterrichts, Erlernung der Sprache, bedingt ist, und bestimmen ihren Wert blofs nach den Diensten, welche sie bei Verfolg dieses letzteren leistet' (S. 57).

Wir bedauern, die warmen Worte, mit denen Klinghardt im 'Rückblick' seinen Bericht schliefst, nicht vollständig wiedergeben zu können. Als Resultat seines Unterrichts führt er an: erstens besafsen die Schüler einen Vokabelschatz von recht achtenswertem Umfange; innerhalb des Gebiets dieses Sprachstoffes verstanden sie gesprochene und gedruckte Rede sicher und meist augenblicklich, auch nicht etwa nur im besonderen Zusammenhange der Klassentexte, sondern ebenso gut in beliebiger freier Rede jedes Inhalts. Ihre schriftlichen Wiedererzählungen führten sie rasch und ziemlich fehlerfrei aus, mündliche Antworten gaben sie schnell und fliefsend, und bereits begannen sie, aus eigener Initiative, engl. Fragen zu stellen oder engl. Mitteilungen zu machen. Sie sprachen dabei annähernd in der wortverschmelzenden Weise, wie sie Sweet im Elementarbuch darstellt. Das grammatische Klassenpensum hatten sie sich mit Sicherheit angeeignet.

Mit dem Anfangsunterricht im Englischen beschäftigen sich auch zwei Artikel von Max Walter, *Phonetische Studien* I 41—62 und 131—156[6]).

Vgl. Engl. Stud. 13, 126 f. — 5) 'Ich liefs mir die betr. Festnummern des Graphic kommen und erläuterte sie meinen Schülern.' S. 33. — 6) Über Verwendung der Phonetik im Unterricht vgl. auch Phonetische Studien I,

Der erste ist im allgemeinen identisch mit der Beilage zum Programm der Realschule zu Kassel 1887. Verf. will in den beiden ersten Unterrichtsstunden die Grundbedingungen für Aneignung einer guten Aussprache erfüllen, indem er besonders die mit und ohne Stimmton zu sprechenden Laute genau einübt 'und, wo es angeht, die besonderen engl. Eigentümlichkeiten' gleich bespricht. In der dritten Stunde tritt er in die Sprache selbst ein und legt das Gedicht Those evening bells den ersten Übungen zu Grunde, ein Verfahren, das keineswegs neu ist, da alle englischen Laute in den zwölf Versen vertreten sind. In sechs Stunden lernt sie der Schüler verstehen und nachsprechen. Gleichzeitig hat er 63 Vokabeln seinem Gedächtnis eingeprägt. Nun wird zu einem prosaischen Lesestück übergegangen, neue Lautverbindungen werden erschlossen; syntaktisch zusammengehörende Wortgruppen werden eingeübt und bald von einzelnen, bald von der Gesamtheit der Schüler nachgesprochen. Das Verständnis der Erzählung wird durch Fragen und Antworten befestigt, so dafs sie, wie vorher schon das Gedicht, etwa in der sechsten Stunde als Klassenarbeit aus dem Gedächtnis niedergeschrieben werden kann. Verf. giebt dann eine Reihe von Regeln für den Unterricht in der Aussprache, deren hohen Wert er besonders anerkennt, so dafs auch er verlangt, dafs Lautfehler keineswegs milder beurteilt werden dürfen, als Schriftfehler. Auf die Anwendung der Lautschrift legt er einen grofsen Nachdruck, doch soll man überall im Unterricht dem Grundsatze folgen: Erst der Laut, dann die Schrift.

Diesen Anforderungen entspricht auch das vortreffliche Werk von Paul Passy, *Élémans d'Anglais parlé*, das nunmehr in zweiter Auflage vorhanden ist [7]). Man kann auch von dieser Thatsache aus den Schlufs machen, den Plattner bei Gelegenheit der zweiten Auflage von Vietors Elementen der Phonetik zog, dafs sie nämlich ein Beweis dafür sei, dafs die Zahl derjenigen, welche der jungen Disciplin Aufmerksamkeit zuwenden, in stetem Wachsen ist. (*Gm.* 444.) Passys Epoche machendes Werk erscheint in dieser Auflage wesentlich erweitert und verbessert. Die angewendete Lautschrift entspricht der im Fonetik Tîtcer und zeichnet sich daher durch Einfachheit und Genauigkeit aus. Brauchbare, von engl. Geiste erfüllte Lesestücke sind als Zuwachs willkommen; sie bieten reichlich Ausdrücke des täglichen Verkehrs, des häuslichen Lebens. Dem Lesestoff geht ein gedrängter Abrifs der Phonetik vorauf, der klar und übersichtlich das Wesentliche zusammenstellt, während eine kurz gefafste Elementargrammatik den Schlufs bildet, in der nur die notwendigsten Dinge und allein Formen enthalten sind, die in der gesprochenen Sprache vorkommen.

Die im vorigen Abschnitt erwähnte Pommersche Direktorenkonferenz beschäftigte sich auch mit der Auswahl der auf dem Realgymnasium zu lesenden englischen Schriftsteller und ihrer methodischen

---

198 f., 303 f. u. II. 110 f. — 7) Paul Passy, Élémans d'Anglais parlé. 2ième édition. Paris, Firmin Didot. 96 S. Vgl. ZR. 13, 95 (Nader). Phonet. Studien, 1. 77 (Jespersen).

Behandlung (a. a. O. S. 79—110, 246 - 253). Das Referat des Rektors Rohleder enthält vieles, was allgemeiner Beachtung empfohlen werden kann, wenn auch manches Urteil über die in der Schule behandelten Autoren und über Schulausgaben hier und da billigem Zweifel begegnen dürfte. So ist es nicht zu verstehen, wie aus derselben Feder folgende Sätze fliefsen konnten: 'Die Ausgaben mit fortlaufendem Kommentar unter dem Texte, wie sie seit Jahren massenhaft und fabrikmäfsig geliefert werden, schaden durch die beständige Störung und Anleitung zur Unselbständigkeit' — und auf der folgenden Seite: 'Schliefslich möchte ich noch . . . für Ivanhoe auf die vorzügliche Ausgabe von H. Saure aufmerksam machen'. Vgl. über die Vorzüge dieser Ausgabe *Jb.* I, 240. Aus der Reihe der von der Konferenz angenommenen Thesen seien folgende hervorgehoben:

2. a) Notwendig in Bezug auf die Prosa ist die Berücksichtigung der historischen Darstellung für III und II; wünschenswert von OII an eine Auswahl aus dem Gebiet der Sittenschilderung und der leichteren Abhandlung und, in extemporierter Lesung, historischer Darstellungen; wünschenswert ferner in I eine Berücksichtigung der Beredsamkeit und der philosophischen Abhandlung. In der historischen und beschreibenden Darstellung werden vorzugsweise solche Werke gewählt, die in englisches Leben einführen. Zulässig (besonders in OII) ist eine Auswahl aus Meisterwerken der erzählenden Prosadichtung.

b) Neben der Prosa ist die lyrische Dichtung in allen Klassen von UIII bis I, die epische Dichtung in II und I, die dramatische Dichtung allein in I zu berücksichtigen.

4. Speziallexika sind nur für III wünschenswert.

5. Besondere Vokabularien einzuführen empfiehlt sich nicht.

6. Es ist wünschenswert, dafs sich in den Schulausgaben der Prosaschriftsteller die Anmerkungen nur auf die für Schüler im Text vorliegenden Schwierigkeiten beziehen; besonders sind alle Übersetzungshülfen zu unterlassen. Die Anmerkungen mögen den Text nicht begleiten, sondern ihnen folgen oder in besonderem Abdruck beigegeben sein.

7. Die Hauptaufgabe der Lesestunde ist Einführung der Schüler in das Verständnis der Schriftsteller, Anleitung zur guten Übersetzung und korrekten Vorlesung des erklärten Abschnittes. Erst in zweiter Linie ist die Erweiterung des Vokabelschatzes, die Anleitung zum freieren Gebrauch der fremden Sprache und geistige Schulung durch grammatische Übungen ins Auge zu fassen.

An systematischer Behandlung der Grammatik — unerläfslich auf dem Realgymnasium — wird festgehalten; freie Sprachübungen im Anschlufs an die Lektüre in jeder Stunde werden für wünschenswert erklärt.

---

2. Grammatik.

In die eigentlichen Grammatiken dringen die Forderungen der Reform wenig und langsam ein, obgleich es nachgerade Mode wird, in der Vorrede mit einigen an sie anklingenden, ihr entlehnten Sätzen Staat zu

machen. Aber man begnügt sich den neuen Lappen aufs alte Gewand genäht zu haben: drinnen herrscht das Alte vergnügt und unbekümmert. Da ist zunächst Sevins Elementargrammatik[8]). Sie hat freilich keine Vorrede, aber auf dem Titelblatt begegnet das Wort 'analytisch'; der Verf. hat auch treffliche lautliche Studien gemacht, er geht von einem zusammenhängenden Lesestück aus — aber dann erscheint wieder der deutsche Einzelsatz in seiner ganzen abschreckenden Geschmacklosigkeit; es herrscht ein wirres Durcheinander von lautlichen und orthographischen Regeln. 'Der Verfasser', sagt der Referent in *BhS.* 5, 118, 'mutet dem Anfänger zu viel zu; er behandelt die Hilfsverben des Modus bereits im zweiten Stücke, und in welcher Form? *I shall*, *we shall*, *I should* heifsen *ich soll*, *wir sollen* u. s. w., *he will*, *er will*! Auf S. 22 hat dann der Schüler sein Wissen umzulernen. Ref. möchte nach diesem Buche nicht unterrichten.' Hier kann nicht gesagt werden, dafs der Schüler jene Formen zunächst nur als Vokabeln erlernt, später ihre Stellung in der Grammatik erfährt: denn ganz dem analytischen Verfahren entgegen stellt der Verf. unter 'Grammatik' lange Paradigmen als Lernstoff in jedem Abschnitt zusammen. Die in kurzen Sätzen sich bewegenden Lesestücke sind wenigstens in den ersten Abschnitten recht kindlich und entsprechen damit jener Forderung, der wir Vietor und Dörrs hübsches Lesebuch verdanken[9]).

Joh. Dölls Lehrbuch liegt bisher nur in seinem elementaren Teile vor[10]). Verfasser hat sich offenbar ernstlich mit den Fragen beschäftigt: Wie lernt man Englisch? Wie lernt man überhaupt eine moderne Sprache? Er ist zu der bekanntlich bestrittenen Antwort gelangt: Ganz auf demselben Wege, wie die Angehörigen der betreffenden Nationalitäten ihre Sprache auch lernen. Das ist die Grundlage des Buches, mit dem der Autor gewifs in den Kreisen seiner Schüler Erfolg gehabt hat. Für den Unterricht auf deutschen Schulen ist es indessen nicht brauchbar, da es sich viel zu lange mit einzelnen Wörtern abgiebt, die kurzen Übungssätze ohne allen Inhalt sind, die kleinen zusammenhängenden Stücke zum grofsen Teil das Niveau der ersten Kindheit einhalten. Selbst die Ausspracheregeln lassen mitunter die erforderliche Genauigkeit vermissen; z. B. heifst es S. 74: 'a vor stummem End-e lautet wie langes (so immer!) deutsches e'.

Von Plates *Vollständigem Lehrgang* ist der zweite Teil in 38. neu bearbeiteter Auflage erschienen[11]). Eine Vorrede, welche die Grundsätze dieser Neubearbeitung darlegt, sucht man vergebens, die zur vorigen Auflage (1878) stellt den Satz auf, dafs neben dem Streben, den Unterricht

———

8) Elementarbuch der englischen Sprache nach der analyt. Methode bearbeitet von L. Sevin. Erster Teil. Karlsruhe, Bielefeld. 110 S. Angezei BSb. 5, 108. — 9) Vgl. Jb. II, B150. Sarrazin spricht sich Gm. 6, 5 gegen die Babylektüre aus. — 10) Neues Lehrbuch der englischen Sprach Von Johann Döll. I. Teil. Lese-, Schreib- und Sprechschule. Karlsrul Reiff. XVI, 200 S. — 11) Vollständiger Lehrgang zur leichten, schnellen u gründlichen Erlernung der englischen Sprache von H. Plate. II. Grammati für Oberklassen. 38. neu bearbeitete Auflage. Dresden, Ehlermann. 336 S.

in den neueren Sprachen möglichst mit den Anforderungen des praktischen Lebens in Einklang zu bringen — vor allen Dingen auch auf grammatische Durchbildung Bedacht genommen werden müsse. Die Einrichtung des weit verbreiteten Lehrbuchs ist bekannt. Der grammatischen Durchbildung zu Gefallen, werden die subtilsten Dinge als Regeln gegeben: z. B. *bead* (Perle), pl. *beads* (Perlen, Rosenkranz), *blind* (Deckmantel, Vorwand) plur. *blinds* (Rouleaux, Jalousie), *drawer* (Schublade) pl. *drawers* (Schubladen, Unterhose). Darunter natürlich Sätze, welche dem Gedächtnis diese hochwichtigen Dinge einprägen sollen: 'In meinem Waschtisch sind zwei Schubladen; eine von den Schubladen ist für meinen Kamm und meine Haarbürsten, in der anderen werden die Strümpfe, Hemden und Unterhosen aufbewahrt.'

Das Unterrichtswerk von Pünjer und Hodgkinson[12]) stellt folgende vier Sätze in den Vordergrund: 1. die Aussprache wird gelehrt auf Grund der Lautlehre. 2. Der erste Unterricht in der fremden Sprache stellt sich auf den Boden der Anschauung und tritt auf als freies Gespräch über bekannte Dinge und Verhältnisse. 3. Die freie mündliche Wechselrede geht auf der Unter- und Mittelstufe der Regel nach in jeder Stunde der Lektüre voran und leitet auf sie hin. 4. Der grammatische Stoff wird möglichst beschränkt. Die Begründung dieser Sätze von J. Pünjer steht im *Neuphilologischen Centralblatt* (Juni, Juli), war aber kaum notwendig, da sie für sich selbst reden. Die Bearbeitung des Buches ist sehr sorgfältig und diesen Grundsätzen im ganzen gemäfs, wenn auch manches, wie das Durcheinander von Leseübungen, Regeln, Vokabeln, wie die 'zur Übung' dienenden Einzelsätze trivialsten Inhalts, das Ausgehen von dem deutschen bei der Behandlung der Präpositionen, endlich der Mangel an Beschränkung im grammatischen Stoff (*shelves, pease; to crow, crew, crowed; to gnaw, gnawed, gnawn, to light, lit, lit*) der Revision dringend bedarf.

---

3. Lektüre.

Für englische Schullektüre ist auch in diesem Jahre gut gesorgt, besonders haben es sich Rauchs *English Readings* angelegen sein lassen, den Kanon zu erweitern[13]). Aufser den Ausgaben von Shakespeares

---

12) Lehr- u. Lesebuch der engl. Sprache. Von J. Pünjer u. F. F. Hodgkinson. Hannover, Meyer 1889. 272 S. — 13) Rauchs English Readings, herausg. von Chr. Rauch. Berlin, Simion. Heft 35: Treasures of Memory, Englische Gedichte zum Auswendiglernen zusammengestellt von W. Bertram. Heft 36: Ch. Dickens, The Perils of certain English Prisoners, gekürzt, erläutert etc. von Ch. Rauch. Heft 37: Shakespeare, The Merchant of Venice herausgegeben von W. Bertram. Heft 38: Shakespeare, Julius Caesar, und Heft 39: Macbeth, herausgegeben von demselben. Heft 40: Washington Irving, Dolph Heyliger aus Bracebridge Hall herausgegeben von A. Seedorf. —

Caesar, *Macbeth* und *Merchant of Venice* erschienen *Dolph Heyliger* aus Washington Irvings Bracebridge Hall und *The Perils of certain English Prisoners* aus Dickens Household-Words — das erste für das dritte, das andere für das zweite Jahr des englischen Unterrichts ein geeigneter, spannender Lesestoff. Eine in derselben Sammlung erschienene Auswahl von Gedichten, *Treasures of Memory* will den Schüler durch alle Klassen begleiten und ihm passenden Memorierstoff darbieten; unter den 25 Nummern befindet sich demgemäfs manches in allen Büchern dieser Art wiederkehrende Stück, doch ist der Herausgeber sichtlich und mit Erfolg bemüht gewesen, auf eigenen Wegen zu wandeln. Die hervorragende Berücksichtigung Shakespeares ist durchaus zu billigen.

Tauchnitz' *Students' Series for School*, *College and Home* ist durch Dickens *Christmas Carol* und den ersten Band der Autobiographie Benjamin Franklins vertreten[14]). Er umfafst die Jugendjahre 1706—1730. Die Einleitung mufste hier umfangreicher ausfallen, als es in der Sammlung üblich ist, da es einmal darauf ankam, über Franklin als Schriftsteller zu sprechen, ferner aber eine Auseinandersetzung über die eigentümlichen amerikanischen Verhältnisse vor der Revolution zum Verständnis des Werkes durchaus erforderlich war. Dasselbe gilt von den sorgfältig gearbeiteten Anmerkungen, die in erster Linie den Realien, aber auch oft sprachlicher Erläuterung dienen. Nur selten ist uns etwas überflüssiges begegnet.

In dritter Auflage erschien H. A. Werners Schulausgabe von *Monmouths Rebellion*, a Chapter from Macaulays History of England; in zweitem Abdruck der zweiten Auflage Immanuel Schmidts als hervorragende Leistung bekannte Ausgabe des *Christmas Carol*. Die im vorigen Abschnitt charakterisierte Schwalbachsche Sammlung bietet zur Eröffnung ihrer englischen Abteilung ein recht brauchbares Buch, eine Auswahl aus Hume zur Geschichte Wilhelms des Eroberers und der Königin Elisabeth[15]).

Von der in Prima mit Nutzen zu verwertenden, nicht kommentierten Ausgabe der Dramen Shakespeares von W. Wagner und L. Proescholdt sind das 27. und 28. Heft *Titus Andronicus* — *Romeo and Juliet* erschienen[16]).

---

14) Students' Series for School, College and Home. Leipzig, Tauchnitz. Ch. Dickens, A Christmas Carol in Prose. Mit Erklärung von G. Tanger. The Autobiography of Benjamin Franklin. Mit deutschen Erklärungen von Dr. K. Feyerabend. I. Teil. XXIV, 118 S. — 15) Monmouth Rebellion. A Chapter from Macaulays History of England. Für die Oberklassen höherer Schulen bearbeitet von H. A. Werner. 3. durchgesehene Aufl. Leipzig Teubner. 115 S. – A Christmas Carol in Prose etc. by Charles Dickens. Mi deutschen Erklärungen von Imm. Schmidt. Schulausgabe. Berlin, Haude un Spener. 136 S. — Französische und englische Schullektüre herausgegeben vo F. K. Schwalbach. Hume, William the Conqueror und Queen Elizabetl 130 S. Hamburg, Meifsner. Vgl. Herrigs Archiv 82, 229. — 16) Th Works of William Shakspere. Edited with critical notes and introductor

Der oben besprochenen Sammlung englischer Gedichte schliefsen sich zwei andere an: die eine, ein Seitenstück zu der im vorigen Abschnitt des Berichts erwähnten, von A. Dammann herausgegeben, sieht ihrer Schwester völlig ähnlich. Auch hier Verteilung des Stoffes auf zwei Stufen, wenig neues im Gegensatz zu dem althergebrachten, dagegen verhältnismäfsig viel Übersetzungen bekannter deutscher Dichtungen. Merkwürdig sucht das kleine Buch sein Dasein zu begründen: 'Der grofse Umfang anderer Sammlungen vermindert ihren Wert für die praktische Benutzung, und der hohe Preis erschwert ihre Anschaffung seitens der Schule'. Nach guten Grundsätzen ist die Auswahl von Oscar Schultz zusammengestellt, dem es darauf ankam, die schönsten Stellen englischer und amerikanischer Poesie der Schule zuzuführen. Es ist dies ohne Zweifel gelungen und das Buch wird mit Nutzen verwendet werden[17]).

---

4. Stilübungen u. s. w.

Wenn auch gewichtige Stimmen sich gegen die Übersetzung aus der Muttersprache in die fremde ausgesprochen haben, so behaupten sich diese Übungen doch vorzugsweise aus praktischen Gründen in ihrem alten Umfange. Man wird durch die Forderung einer schriftlichen Übersetzung bei der Abgangsprüfung genötigt, den Schülern bei Zeiten ähnliche Aufgaben zu stellen und sie damit zu einer technischen Gewandtheit zu erziehen, die zum Gelingen unerläfslich ist. Daher erfreuen sich die Übersetzungsbücher weiter Verbreitung. Eines der besten ist entschieden R. Dressels *Bilder aus der englischen Geschichte*[18]). Es hat den grofsen Vorzug, sich nicht ausschliefslich mit grammatischen Regeln zu befassen, Schwierigkeiten zu häufen und dadurch zu ermüden, es schöpft die Stoffe nicht aus allen möglichen Quellen — man hat es vielmehr mit einem Werke zu thun, das im Einverständnis mit berechtigten Forderungen die Beschäftigung mit den 'realen Lebensäufserungen' des Volkes vermittelt, dessen Sprache zu erlernen ist. Dressel hat aus 16 englischen Schriftstellern — 'teils solchen, deren Klassizität anerkannt ist, teils den besten für die reifere englische Jugend bestimmten Handbüchern' — eine ansehnliche Reihe historischer Darstellungen zusammengetragen, bei denen sich das Interesse um eine in der englischen Geschichte wichtige Person oder ein

---

notices by W. Wagner and L. Proescholdt. Hamburg, Verlagsanstalt. XXVII. XXVIII. — 17) Englische Gedichte. Für den Schulgebrauch ausgewählt und stufenmäfsig geordnet von A. Dammann. Berlin, Oehmigke. 52 S. — Sammlung englischer Gedichte für die oberen Klassen der Lehranstalten von Oskar Schultz. Altenburg, Bonde. 80 S. — 18) Bilder aus der Englischen Geschichte zum Übersetzen ins Englische für die oberen Klassen höherer Schulen

hervorragendes Ereignis vereinigt. So wird die Geschichte Englands von Cäsar bis zur Gegenwart durchlaufen. Fufsnoten und Wörterbuch erleichtern die Übersetzung, eine chronologische Tabelle und sachliche Anmerkungen sorgen für besseres Verständnis des Textes. Demselben Zweck will die *Englische Übungsbibliothek* dienen [19]). Sie bietet u. a. Kuglers Geschichte Friedrichs II. und — bereits in dritter Auflage! — Lessings Minna von Barnhelm. Ob es wohl Leute giebt, die so geschmacklos sind, auf einer höheren Lehranstalt die Minna ins Englische übersetzen zu lassen? Oder ob die Käufer der beiden früheren Auflagen — und des Tell, Egmont (beide zweite Auflage), des Nathan, der Emilia — lediglich Schüler von Privatlehrern sind, wie sie an abgelegenen Damenpensionaten noch ihr Wesen treiben mögen?

Ein auf eingehenden Studien beruhendes, nützliches Werk lernt man in E. Beckmanns Anleitung zu englischen Arbeiten kennen [20]). Es geht von der Überzeugung aus, dafs es zum Erwerb der Fähigkeit, sich in einer fremden Sprache richtig auszudrücken, mit dem Studium der Grammatik keineswegs schon sein Bewenden hat; die Sprache will auch in ihrem lebendigen Sein und Wirken erfafst werden, das Gefühl für ihr Wesen mufs durch Lektüre geweckt werden, aber gerade hier begegnen verwirrende Abweichungen von den Regeln der Grammatik, so dafs es dem Lernenden von Nutzen ist, von kundiger Seite auf die bei dem praktischen Gebrauch der Sprache hervortretenden Schwierigkeiten aufmerksam gemacht und zu ihrer Lösung angeleitet zu werden. 'Die vorliegende Schrift soll daher die englische Wortkunde und Grammatik, Stilistik und Synonymik zweckentsprechend beleuchten und die dem Deutschen drohenden Fehler durch Warnung oder Weisung bekämpfen'. Sie bewältigt den umfangreichen Stoff in drei Abschnitten, von denen der erste die Redeteile, der zweite den Bau der Rede, der dritte die schriftliche Form (Silbentrennung, Abkürzung, Interpunktion u. dgl.) knapper und dürftiger als nötig behandelt. Der Ref. Engl. Stud. 13, 124 nennt diese Anleitung, deren Grundsätze er als richtig anerkennt, wegen der unzureichenden Ausführung eine unhandliche, gebrechliche Stütze.

Ein zur Bewältigung der englischen Aussprache weit verbreitetes, brauchbares Hülfsmittel, A. Beneckes *English Pronunciation*, ist in sechster, neu bearbeiteter Auflage erschienen [21]). Veranlassung zur Umarbeitung gaben einige neuere Werke auf dem Gebiete der

---

eingerichtet von R. Dressel. Halle, Gesenius. VIII, 235 S. — 19) Engl. Übungsbibliothek. XVIII: Geschichte Friedrichs d. Gr. von Kugler. Ausgewählt und mit Anmerkungen versehen von Ph. Hagen. Dresden. Ehlermann, 204 S. — XI. Minna von Barnhelm u. s. w. bearbeitet von J. Morris 3. Aufl. ebenda. 142 S. — 20) Anleitung zu englischen Arbeiten. Für Schule und Privatstudium. Von E. Beckmann. Altona, Schlüter. 88 S. — 21) English Pronunciation and English Vocabulary. Methodische Anleitung zum Erlernen der engl. Aussprache u. s. w. Von Alb. Benecke. 6. neu bearbeitet

Phonetik und Orthoepie, besonders Sweets Elementarbuch des gesprochenen Englisch. Die Vorrede enthält recht beachtenswerte Winke für den Lehrer.

Bierbaums *Geschichte der englischen Litteratur* dürfte auch in der kürzeren, für Schulen bestimmten Fassung dem gegenwärtigen Betrieb des englischen Unterrichts an höheren Lehranstalten zu umfangreich erscheinen. Toeppes *Outlines* bieten in gedrängter Form das wesentlichste und genügen bescheidenen Ansprüchen[22]).

Auf lexikalischem Gebiet sei ein Spezialwörterbuch zu Washington Irvings Sketch-Book hervorgehoben, das recht sorgfältig gearbeitet ist. Hohe Bedeutung haben für die Schule, auch wenn sie zunächst nicht für sie bestimmt sind, Tangers *Namenlexikon* und Hoppes *Supplementlexikon*. Das erstere, eine Zusammenstellung englischer Namen mit genauer Bezeichnung der Aussprache, ist ein lange schon vermifstes Hülfsmittel. Gerade hier versagen die zu Gebote stehenden Wörterbücher, die Kraft der Analogie ist völlig unzureichend, Unsicherheit und Willkür herrschen in unheimlicher Weise. Allen diesen Übelständen gewährt Tangers mühevolle, verdienstliche Arbeit endlich Abhülfe. Darum wünschen auch wir mit dem Referenten BbS. 5, 119: 'Möge es in der Hand jedes Lehrers des Englischen sein!' Hoppes *Supplementlexikon*, jedem vertraut, der sich mit englischer Litteratur beschäftigt, war seit mehreren Jahren vergriffen. Der verdiente Verf. hat sich daher zu einer neuen Bearbeitung entschlossen, aber was hat er der Wissenschaft damit nicht alles geboten! Es ist ein ganz neues, höchst umfangreiches Werk unter seiner Feder im Entstehen begriffen, eine jener Arbeiten, die der deutschen Wissenschaft, dem deutschen Fleifse ewig zur Zier gereichen. Der ersten, vortrefflich ausgestatteten Lieferung ist denn auch der ungeteilte Beifall der Beurteiler geworden. 'Er löst auf die glücklichste und befriedigendste Art die Aufgabe, welche er sich gesteckt' . . . 'Auch von der neuen Auflage mufs behauptet werden, dafs es für jeden, der sich mit Ernst des Englischen befleifsigt, unentbehrlich ist' . . . . 'Es sollte in der Lehrerbibliothek keiner Realschule fehlen.' Prof. Hoppe will in seinem Buche die Wörter und Wortverbindungen mitteilen, welche sich in den englisch-deutschen Wörterbüchern gar nicht oder falsch oder ungenügend erklärt finden, ferner solche englischem Leben oder englischen Zuständen eigentümliche Verhältnisse erläutern, deren Nichtkenntnis das Verständnis einer grofsen Menge englischer Wörter und Bücher

---

Auflage. Potsdam, Stein. XX, 211 S. — 22) History of the English Language and Literature from the earliest times until the present day including the American Literature by F. J. Bierbaum. Second Edition. Heidelberg, Weifs. Student's Edition 256 p. — School Edition 236 p. dazu Index p. 253—257 und Addenda 58 p. — Outlines of English Literature. For the use of schools by H. Toeppe. Second Edition by H. Robolsky. Potsdam, Stein. 34 S. Vgl. über diese und ältere Literaturgeschichten Engl. Studien 13, 100 f. (E. Kölbing)

erschwert oder unmöglich macht. Endlich Erklärungen von Personen- und Sachnamen, über welche die gewöhnlichen Hülfsmittel Auskunft verweigern. Eine erhebliche Anzahl englischer Werke haben dem Verf. zu Gebote gestanden und ihm geholfen, seine grofse Aufgabe zu bewältigen[23]).

---

23) Ausführliches Wörterbuch zum Übersetzen von Wash. Irving's Sketch-Book, herausgegeben von J. H. Lohmann; zweite Aufl. von G. Langreuter. Quedlinburg, Basse. 106 S. — Englisches Namen-Lexikon. Zusammengestellt und mit Aussprachbezeichnung versehen von G. Tanger. Berlin, Haude u. Spener. XXVIII, 272 S. — A. Hoppe, Englisch-deutsches Supplement-Lexikon, als Ergänzung zu allen bis jetzt erschienenen englisch-deutschen Wörterbüchern u. s. w. 2. umgearbeitete und vermehrte Auflage. Erste Abteilung: A-Close. Berlin, Langenscheidt. XIX, 240 S. Vgl. Herrigs Archiv 81. 468. BbG. 24, 321. ZR. 13, 166. PA. 29, 695; 30, 272. Phon. St. 2, 216 u.s.w.

VI.

Geschichte

E. Schmiele.

I. Lehrverfahren.

Der Ausspruch unseres jungen Kaisers gegenüber den Vertretern der Berliner Universität, dafs Se. Majestät unter anderen reichen Früchten der Wissenschaft auch kräftige Förderung der Kenntnis der deutschen Geschichte hoffen, hat nicht allein für die Universität, sondern auch für das Gymnasium seine Bedeutung. Dasselbe ermöglicht erst eine fruchtbare Thätigkeit der Universitätslehrer, andrerseits übermittelt es den grofsen Kreisen der Gebildeten, welche sich nach Absolvierung des Gymnasiums sofort dem praktischen Leben zugewandt haben, die historischen Kenntnisse und befähigt dieselben zur Auffassung geschichtlicher Verhältnisse. Darum hat H. Genz[1]) den Geschichtsunterricht der Gymnasien nach jener Seite hin näher betrachtet. Er giebt zu, dafs unsere höheren Schulen in der vaterländischen Geschichte noch nicht alles erreichen, was der Höhe unserer allgemeinen Bildung, was der politischen Bedeutung des deutschen Volkes entspricht, obwohl wir, günstiger als früher gestellt, für diesen Unterricht einen geschlossenen Inhalt und einen bestimmten Gesichtspunkt haben. Seit 1871 umfafst unsere vaterländische Geschichte die Geschichte des Deutschen Reiches, und diese selbst ist uns in völlig anderer Weise nahegetreten. Sie zerfällt in zwei grofse Perioden und zeigt in der ersten eine Fülle grofsartiger Anläufe, die mehr oder weniger scheitern, bis zum völligen politischen Verfall im Dreifsigjährigen Kriege, in der zweiten in Anlehnung an die Geschichte Brandenburg-Preufsens eine langsame stetige Entwicklung bis zum Aufbau eines organischen Staatswesens.

Trotzdem bleibt sie auch jetzt eine grofse und schwierige Aufgabe sowohl wegen des Überreichtums unserer Vergangenheit als auch wegen der Kürze der Zeit, seit der die Verhältnisse der geschichtlichen Vergangenheit von uns mit einiger Sachkenntnis, die dem öffentlichen Leben selbst entstammt, betrachtet werden. Zur Lösung der Aufgabe aber ist

1) Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts auf den höheren Lehranstalten. G. 657—668.

nach Genz weder ein weiterer Raum im Lehrplane überhaupt erforderlich noch dieser im gegebenen Rahmen auf Kosten der alten Geschichte zu gewinnen. Letztere bildet vielmehr eine vorzügliche Vorbereitung für die vaterländische, die neuere Geschichte. Das Altertum liegt abgeschlossen vor uns, es ist klassisch einfach und giebt uns überall Typen, die im Interesse der Bildung zunächst einmal aufgefafst sein wollen. Die Geschichte des Stadtstaates ist, wie eine Stufe in der politischen Entwicklung der Menschheit, so eine Stufe in der Entwicklung des geschichtlichen Verständnisses. Wer mit diesen einfacheren, doch immerhin genügend mannigfaltigen Verhältnissen des alten Staates sich gründlich beschäftigt hat, der wird das Wesentliche in der inneren geschichtlichen Entwicklung aller Staaten genügend zu erfassen im stande sein.

Genz hält ferner die übliche Stoffverteilung für durchaus berechtigt, die Stundenzahl überhaupt für ausreichend. Einen gröfseren Erfolg erwartet er lediglich davon, dafs es noch mehr gelingt, gewisse methodische Gesichtspunkte festzuhalten und den gesamten Geschichtsunterricht einheitlicher und diesem Ziele entsprechender auszubilden und auszuführen.

Von gröfster Wichtigkeit ist bereits der vorbereitende Kursus. Hier mufs der Kreis der Vorstellungen bereichert, die Einbildungskraft beschäftigt und gestärkt werden. Von allerlei Geschichten, wie sie dem frühesten Alter entsprechen, ist allmählich zur Heldensage, von der Heldensage zur biographischen und monographischen Erzählung von einzelnen geschichtlich grofsen Männern und Ereignissen hinzuführen. Zu diesem Kursus rechnet Genz auch noch die Quarta, welche nunmehr das Verständnis für den eigentlichen Geschichtsunterricht vorbereitet.

Dann folgt der zweijährige Kursus der vaterländischen Geschichte in den Tertien, dem Genz eine ganz entscheidende Bedeutung zumifst. Das Ziel ist eine Übersicht und eine gewisse Vollständigkeit in der Hauptsache, an Stoff ist so viel darzubieten, um sachlichen Zusammenhang und klare Vorstellungen zu gewähren. Eine sichere Zahlenkenntnis ist unerläfslich, sie ist aber nicht der Grundstein, sondern der Schlufsstein.

Der zweijährige Kursus der alten Geschichte in den Sekunden hat seine Aufgabe nicht in einer bis in die Einzelheiten gehenden Ausführung der äufseren, insbesondere der Kriegsgeschichte, sondern er verschafft dem Schüler Einsicht und Kenntnis von dem gesamten öffentlichen Leben der Griechen und Römer, von den politischen Beziehungen der gröfseren und kleineren Mächte, von den Staatseinrichtungen und Parteibestrebungen innerhalb der einzelnen Gemeinwesen. „Das zu allen Zeiten und in aller Geschichte wiederkehrende monarchische, aristokratische, demokratische Prinzip in mannigfacher Anwendung und Mischung, die Einteilungen nach Ständen und Klassen, nach Stämmen und Bezirken, die Begriffe der gesetzgebenden, beratenden, ausführenden Gewalt, ferner der Amtsgewalt nach verschiedenen Richtungen, die Unterschiede des sakralen und profanen Rechtes, des Staatsrechtes, Strafrechts, Civilrechts, des Gerichtshaltens und Spruchrichtens, der Rechtsfrage und Thatbestandsfrage, der Schuld

frage und Straffrage, auf wirtschaftlichem Gebiete verschiedene Arten der Besteuerung, verschiedene Formen des Besitzes besonders an Grund und Boden, die Bedeutung und der Einflufs des landwirtschaftlichen und kommerziellen Erwerbs, auf militärischem Gebiete verschiedene Ordnung der Heerespflicht und der Kriegsleistungen, Heereseinrichtungen jeglicher Art, Kriegsweise zu Wasser und zu Lande, auf internationalem Gebiete verschiedene Arten des Bundesstaats, der Bundesgenossen- und des Unterthanenverhältnisses und noch vieles andere sind Dinge, die so handgreiflich, in so klassischer und typischer Weise, so mannigfach und doch so einfach, dicht bei einander auf übersehbarem Gebiet, im konkreten Beispiele und in der organischen Entwicklung selbst anderwärts dem Schüler nicht vorgeführt werden können." An Lehrern, denen das nötige Wissen zu Gebote steht, wird es bei der Entwicklung, die das Studium der alten Geschichte nach der staatsrechtlichen Seite hin genommen hat, nicht fehlen, und auch die Lektüre der Klassiker wird nach dieser Seite hin mehr zu leisten und den Geschichtsunterricht zu unterstützen haben.

In dem zweijährigen Kursus der Prima bildet wieder die vaterländische Geschichte die Aufgabe, und dieser ist alles andere unter- und eingeordnet. Der Unterricht wird hier umsomehr Frucht tragen, je besser die Tertien ihre Aufgabe gelöst haben. Je mehr der Stoff bekannt ist und übersehbar vorliegt, um so fruchtbarer werden sich die Zusammenstellungen und Erörterungen gestalten und der Erfolg wird in hohem Sinne ein praktischer sein. Es wird nicht allein individuelle Geistesbildung, sondern Erziehung für das öffentliche Leben gefördert werden.

In einem gewissen Gegensatze zu dem Standpunkte von Genz steht der Vortrag *Über Behandlung der Geschichte auf den beiden Stufen des Gymnasiums*, welchen Karl Rieger im Vereine *Mittelschule* in Wien gehalten hat[2]). Für Rieger ist der Zweck des Geschichtsunterrichts das Wecken der Gesinnung, der beste Geschichtsunterricht der, welcher das Herz mit grofsen Gefühlen erfüllt und der jugendlichen Einbildungskraft lebendige Bilder von der sittlich erhebenden Gröfse des menschlichen Wirkens liefert. Der Unterricht auf den beiden Altersstufen des Knaben- und Jünglingsalters erfordert eine qualitativ verschiedene Behandlung des Stoffes. Rieger verwirft die Forderung, dafs der Geschichtsunterricht bereits auf dem Untergymnasium ein Gesamtbild liefern soll, als unausführbar, ja schädlich, da derselbe dann den angeborenen Sinn für das geschichtliche Leben ertötet. Freilich ist zu beachten, dafs ein vorbereitender Kursus, wie wir ihn in der Sexta und Quinta haben, den österreichischen Gymnasien fehlt, und wenn der Geschichtsunterricht nach den „Instruktionen" und den gangbaren Lehrbüchern damit beginnt, die Begriffe der Geschichte, der historischen Geographie und Chronologie zu erklären, einen

2) Msch. S. 241—261. Vgl. auch S. 296—299. — Die wichtigsten Stellen us den österreichischen Instruktionen über den Geschichtsunterricht hebt her-us Joseph Sarreiter in den BbG. S. 287—292. 357 f.

Überblick über die alte Welt, Belehrung über Völkerkunde und Kulturzustände im allgemeinen darzureichen, um dann geographische Daten von Afrika und Ägypten mit den alten und neuen Namen zu geben, so ist dies freilich nicht geeignet, Gemüt und Einbildungskraft elfjähriger Schüler anzuregen und zu fördern. Der Untergymnasiast müsse Menschen handeln und leiden sehen, für politisch-soziale Bestrebungen, für Verfassungsverhältnisse, für die Organisation eines grofsen Staatswesens fehle ihm noch gänzlich der Sinn. Mythe und Sage sollen langsam und allmählich den Knaben aus der Märchenwelt in die Wirklichkeit hinüberleiten. Er hat dann bereits eine rein menschliche Teilnahme an thatkräftigen Persönlichkeiten und edlen Charakteren gewonnen. Rieger will mit der Erzählung vom Schatze des Rhampsinit beginnen, den Gegensatz von Orient und Occident an Solon und Kroisos veranschaulichen, dann nach ausführlicher Darstellung des trojanischen Sagenkreises den Gegensatz von Athen und Sparta, Ioniern und Doriern an Solon und Lykurg, an Aristagoras und Kleomenes zeigen. Die Perserkriege aber mit ihren Schlachten und mit den leitenden Personen sind ganz ausführlich zu schildern. Mit ihnen tritt die Kriegsgeschichte in den Bildungskreis des Untergymnasiasten. Dann folge die rastlose Fürsorge des Perikles, die rührende Menschengüte des Sokrates, die seltene Beharrlichkeit des Demosthenes, die hinreifsende Gröfse Alexanders. In ähnlicher Weise ist die römische Geschichte zu behandeln, und auch auf dem Gebiete des Mittelalters will Rieger Sage und Volkserzählung besonders pflegen, dann aber die Legenden gleichfalls heranziehen. Auch hier soll sich die Erzählung durchaus nur an die Hauptpersonen anschliefsen, in den drei letzten Jahrhunderten die Habsburger, neben ihnen die Luxemburger und Anjous zum Mittelpunkte nehmen. Das Gleiche gilt für die Neuzeit, in der die Feldherren und Staatsmänner des Vaterlandes eine liebevolle Würdigung erfahren sollen, während in den Lehrbüchern von ihnen kaum mehr als der Name erwähnt wird. So bilden Sagen, Mythen, Legenden und Lebensbilder sich plastisch abhebender Gestalten und endlich Kriegsgeschichte den Stoff des Untergymnasiums. Der Unterricht ist Vorbildung, sieht von jeder systematischen Darstellungsweise ab, die innere politische Geschichte soll gar nicht behandelt, jeder Begriff umgangen werden, welcher eine verfassungsgeschichtliche Erörterung erheischt.

Auf der Oberstufe ist der Unterricht systematisch, aber auch hier will Rieger verständigerweise von allen Erörterungen „über Begriff und Methode der Geschichte, über Quellen und Hülfsmittel der historischen Disziplin“ absehen. Von den orientalischen Völkern soll der Schüler nur wissen, welche Kulturelemente ihnen zu danken sind, und auf welchem Wege diese übermittelt wurden. In der griechischen Geschichte ist das Wesen der hellenischen Bildung und die Bedeutung des Hellenismus für die orientalische und römische Welt dem Verständnis der Schüler nahezubringen, damit er begreift, wieviel die moderne Kulturwelt den unsterblichen Werken dieses aufserordentlich und glücklich begabten Volkes dankt.

Aber auch hier ist die innere Entwicklung des Gemeinwesens, besonders Spartas und Athens, immer durch ausführliche Charakterisierung der leitenden und teilnehmenden Personen verständlich zu machen. Ebenso mufs in der römischen Geschichte dem Schüler die konsequente Ausbildung des Gemeinderechtes, der Heeresorganisation an den mächtigen Geschlechtern, den grofsen Konsuln, den markigen Volkstribunen, den schlichten, einfachen Männern mit felsenfesten Grundsätzen klar werden. Doch darf die republikanische Zeit nicht so ausschliefslich bevorzugt werden, als es jetzt geschieht. Die römische Kaisergeschichte bedarf einer eingehenden Besprechung; erst unter den Kaisern kann von einem imperium Romanum die Rede sein. Auch die Darstellung von Mittelalter und Neuzeit — dafs letztere nach den Instruktionen als allgemeine Geschichte behandelt werden soll, findet Riegers Zustimmung — erfordert Gruppierung der Thatsachen um Persönlichkeiten, die im Mittelpunkte der Ereignisse stehen, so dafs von ihrem Wirken aus eine übersichtliche Betrachtung der Zeit möglich wird. Und wenn die Instruktionen die eingehende Behandlung der vaterländischen Geschichte die letzte und würdigste Stufe des historischen Unterrichts nennen, so seien auch hier die Teilverträge, Hausgesetze, Erwerbungen als Ergebnisse zielbewufster dynastischer Politik aufzuweisen und an der Geschichte des Herrscherhauses die allmähliche Ausgestaltung des österreichischen Staatsgedankens zur Anschauung zu bringen.

Wenn Genz höhere Leistungen in der vaterländischen Geschichte verlangte, wenn er auf eine einheitlichere Gestaltung des Unterrichts und stärkere Betonung der staatsrechtlichen Seite drang, so berührt er sich wieder mit zwei Aufsätzen, welche von einer in letzter Zeit lebhaft verhandelten besonderen Frage ausgehen.

Während nämlich von einer Seite die Umwandlung des Geschichtsunterrichtes in einen kultur-historischen gefordert wird, wird von einer anderen die Aufnahme der Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde in die Schule verlangt, und zwar soll letztere ein besonderer Unterrichtszweig sein. Für die Einführung dieses besonderen Kursus in den höheren Schulen wird geltend gemacht, dafs die Schüler mit den politischen Verhältnissen und wirtschaftlichen Einrichtungen ihres Vaterlandes meist unzureichend bekannt sind, eine Thatsache, die leider im allgemeinen zugegeben werden mufs und auch von den beiden Männern zugestanden wird, welche eben dieser Forderung eine Besprechung gewidmet haben. Der eine, der Landtagsabgeordnete Natorp, hat im April in der *Delegiertenversammlung des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins* dies Thema behandelt, der andere, H. Schiller, in einem äufserst lehrreichen Aufsatze in der *Zeitschrift für Gymnasialwesen*[3]). Wenn

3) PA. S. 369—388. Welche Anforderungen stellt die Volkswirtschaft an die Einrichtung unserer höheren Schulen? — Schiller. ZG. S. 401—430. „Bedarf es eines besonderen Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern höherer Lehran-

sie in der Anerkennung jener Thatsache übereinstimmen, so gehen sie doch in der Erklärung derselben sofort auseinander. Natorp sucht dieselbe in der überwiegenden Beschäftigung mit dem Altertum und der sorgfältigen Einführung der Schüler in die antiken Staatsverfassungen. „Ist es nicht geradezu widersinnig, wenn der junge Mann die Amtsbefugnisse eines römischen Prätors oder Ädilen auf das genaueste kennt und ihm gleichzeitig ein preufsischer Landrat ein leerer Begriff ist?“ Auch Schiller giebt zu, dafs ein so unleidlicher Zustand, dafs die Schüler unserer Gymnasien besser bewandert sind in den staatlichen Einrichtungen von Griechenland und Rom, als in denen ihrer Heimat, beseitigt werden müfste. Aber — er erkennt ihn gar nicht an. „Ich habe,“ sagt er, „die Überzeugung, dafs jene Ansicht viel zu optimistisch ist, dafs allerdings leider unsere Schüler zwar die Namen und Bezeichnungen der antiken Staatseinrichtung zu gebrauchen wissen, jedoch meist ohne eine klare Anschauung von der Sache zu besitzen.“ Er verweist hierbei „einfach auf die Darstellung der verbreiteten Lehrbücher der sogenannten Staatsaltertümer und der alten Geschichte, welche für den Gebrauch der Schule bearbeitet sind, aus denen der Schüler meist eher die Ansicht gewinnt, dafs Römer und Griechen in Anbetracht ihrer staatlichen Einrichtungen ganz andere Wesen waren als die Menschen unserer Zeit.“

Gehen Schiller und Natorp insofern in der Beurteilung der Sachlage auseinander, so stimmen sie doch wieder vollständig darin überein, dafs ein neuer Unterrichtsgegenstand, ganz abgesehen von der dadurch herbeigeführten weiteren Gefahr der Zersplitterung und Überbürdung nicht eingeführt zu werden braucht, dafs vielmehr im Rahmen des Bestehenden den berechtigten Anforderungen Genüge geleistet werden kann. Aus der beiderseitigen Auffassung des Sachverhältnisses erklärt sich naturgemäfs auch der Vorschlag zur Besserung. Natorp will die Bevorzugung des Altertums aufheben, das Schwergewicht soll auf der Beschäftigung mit der vaterländischen Geschichte ruhen. Der Lehrer soll stets die Bedürfnisse der Gegenwart vor Augen haben, von der Gegenwart ausgehen, an dieselbe anknüpfen. Nur durch die Vergleichung mit der Gegenwart ist ein richtiges Urteil über die Zustände und Verhältnisse der untergegangenen Völker und Staaten zu gewinnen. Zwei unbestreitbare Sätze, die, wie wir weiter sehen werden, auch Schiller durchaus unterschreibt. Natorp will nun nach der Methode, die für die Erdkunde längst als selbstverständlich gilt, die von der Heimatskunde ausgeht, daran die Kenntnis des engeren und weiteren Vaterlandes schliefst und endlich die ganze Oberfläche der Erde zum Gegenstande des Unterrichtes macht, auch in der Geschichte vorgehen.

---

stalten die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen ihres Vat[e]rlandes sichern? — Das gleiche Thema behandelte Natorp bereits im Oktober 1884 a[uf] der Generalversammlung des liberalen Schulvereins für Rheinland und We[st]falen. MIS. 1887. S. 172–174.

Der Schüler soll erst in der Geschichte seines Vaterlandes heimisch werden, die Einrichtungen seines Staates genau kennen lernen, ehe er die Staatseinrichtungen des Altertums, den Feudalstaat des Mittelalters kennen lernt. Nun aber fährt Natorp folgendermafsen fort: „Dann wird ihm das Verständnis für das heutige Staatswesen überhaupt und für den deutschen und preufsischen Staat insbesondere erschlossen. Es wird klar, wie dieser Staat im Gegensatz zu denjenigen des Altertums und des Mittelalters sich mehr und mehr von Kulturaufgaben der wichtigsten Art erfüllt hat. Der Schüler lernt begreifen, wie dieser heutige Staat schon deshalb alle früheren staatlichen Gebilde weit zurückläfst, weil er nicht mehr den Unterschied zwischen berechtigten und rechtlosen Bürgern, zwischen Freien und Unfreien kennt“ u. s. w. Hier wird man sofort fragen, ob nicht ein gleiches Resultat auch bei dem heutigen Aufbau des Unterrichts zu erzielen ist, ob der Schüler nicht auch dann ebenso gut verstehen wird oder verstehen lernen kann, „warum die monarchische Verfassung dieses unseres Staates viel höher steht als die Republiken des Altertums und die Feudalstaaten des Mittelalters“.

Und dieses ist die Ansicht von Schiller. Auch er erhebt den Anspruch, dafs der Schüler beim Verlassen der Anstalt eine klare Anschauung besitzen mufs, wie sich der alte, der mittelalterliche und der moderne Staat von einander unterscheiden, dafs er die Nation und das Volk, die Stämme, die Stände, die Klassen, das Verhältnis des Staates zur Familie, das Land und seine Einteilung, die verschiedenen Staatsformen, besonders die monarchischen, die gesetzgebenden Gewalten und ihre Befugnisse, die Souveränität, das Staatsoberhaupt und seine Rechte, das eigentliche Staatsregiment, die Rechtspflege, die Kulturaufgaben, die Wirtschaftspflege und das Gemeindewesen bei den verschiedenen Völkern, auf welche sein geschichtlicher Blick gelenkt wurde, kennen gelernt und klare Begriffe darüber in sich aufgenommen haben mufs.

Und diesen Ansprüchen hofft er durch die richtige psychologische Ausgestaltung und Verwertung der vorhandenen Unterrichtsgegenstände genügen zu können. Der Schüler mufs im Gegensatze zu jener oben geschilderten Auffassung des Altertums vielmehr die Grundvorstellung in sich aufnehmen, dafs er von den ihm geläufigen Einrichtungen seiner Stadt und seines Dorfes aus jene antiken zu betrachten und zu verstehen habe, und dafs er hier alle Elemente finde, um jene daraus zusammenzusetzen und dadurch sich zu veranschaulichen. „Sprach-, Geschichts- und Geographieunterricht, die in richtig methodischer Weise auf die Herausarbeitung von Typen ausgehen, könnten, selbst wenn sie nicht wollten, gar nicht anders, als auch die staatlichen Einrichtungen des eigenen Landes zu völliger Klarheit bringen, und dies mufs das letzte Ergebnis des Unterrichts in der Geschichte fremder Völker sein. Der Reiz dieser Typenbildung liegt für Schüler und Lehrer darin, dafs durch die von letzteren geleitete Selbstthätigkeit der ersteren eine Menge von scheinbar auseinanderliegenden und auf den ersten Blick wertlosen Einzelheiten zu einem anschaulichen

und lebensvollen Ganzen vereinigt werden. Diese Arbeit kann schon auf der untersten Stufe beginnen, während der herauszuarbeitende Typus auf den verschiedenen Stufen sich immer reicher gestalten und erst auf der obersten abgeschlossen sein wird."

Da es für einen deutschen Schüler von der gröfsten Wichtigkeit ist, die Bedeutung und den Segen einer machtvollen Monarchie zu erfassen und als eine unverlierbare Mitgabe in das Leben mitzunehmen, so zeigt Schiller zunächst, wie derselbe die monarchische Staatsform in ihrer Entwicklung kennen und verstehen lernen kann, und wie ihm typische Begriffe im Laufe seiner Schulzeit erwachsen. Er entwickelt nach einander die Theokratie bei den Juden, den orientalischen Despotismus, das Geschlechtskönigtum der Griechen und Germanen, dann das römische Königtum, das römische Kaisertum. „Nirgends findet sich diese absolute Staatsform in so grofsartigem Mafsstabe ausgeprägt, wie im römischen Reiche, aber nirgends hat sie auch der Nachwelt so evident den Beweis geliefert, dafs eine so schrankenlose Macht weder im Interesse der Herrscher noch der Beherrschten liegt." Sodann die absolute Monarchie der neueren Zeit, am reinsten in Ludwig XIV. verkörpert, die Erneuerung jenes römischen Imperatorentums. Diesem gegenüber dann die widerstrebenden Rechtsansichten und Institutionen, welche sich in den germanischen Staaten entwickelt hatten. Typisch für diese germanische Staatsentwicklung wird das fränkische Königtum und die sich in ihm entwickelnde Lehnsmonarchie, dann nach deren Auflösung durch die absolute Monarchie hindurch das konstitutionelle Königtum. Dann bespricht er auch die Einführung des Schülers in die Rechtspflege und das Steuerwesen.

Schiller begnügt sich aber nicht mit der Bestimmung des Stoffes, dem Ziehen der Grundlinien. Eingehend, lichtvoll und überzeugend zeigt er nun auch, wie dieses Wissen in den verschiedenen Klassen methodisch erarbeitet werden kann. Doch mufs noch einmal darauf hingewiesen werden, dafs er die Lösung der Aufgabe nicht von dem Geschichtsunterrichte allein verlangt und erwartet, sondern für dieselbe einen sehr eingehenden und zwar konzentrisch gearbeiteten Speziallehrplan für den sprachlich-historisch-geographischen Unterricht überhaupt verlangt. Der Lehrstoff mufs nach den Typengrundlegungen, die auf der betreffenden Stufe vorgenommen werden sollen, ausgewählt werden. „Überall aber mufs die Erweckung der betreffenden Vorstellung von den dem Schüler bekannten Verhältnissen seines Heimatlandes ausgehen und mittels der Analogie und des Gegensatzes die Vorstellung des ferner Liegenden in möglichst anschaulicher, leichtfafslicher, konkreter Weise ergänzen. Auf den unteren Stufen mufs das persönliche, menschliche Element hervortreten, aber auch auf der oberen Stufe erhalten die staatlichen Einrichtungen nicht selten durch Typen von Herrscherpersönlichkeiten das rechte Licht. So der Absolutismus in Ludwig XIV. und Peter dem Grofsen, der aufgeklärte Despotismus in Friedrich II. „Aufgabe der obersten Stufe

aber ist es, die bis jetzt erworbenen, meist noch nicht zu begrifflicher Zusammenfassung gebrachten einzelnen Thatsachen zum typischen Bilde auszugestalten. Auch hieran arbeitet aller Unterricht mit; der geschichtliche wird aber meist in der Lage sein, diese typische Bildung abschliefsend vorzunehmen und durch häufige Anwendung geläufig zu machen."

Hält Schiller die Erfüllung aller berechtigten Forderungen auf diesem Wege für möglich, so steht er doch der Bereitwilligkeit und auch der Befähigung der Lehrer dazu recht mifstrauisch gegenüber. Wiederholt hebt er hervor, dafs leider in unseren Lehrerkreisen klare und zur Klärung des Schülersinnes ausreichende Kenntnisse dieser Fragen recht oft nicht vorhanden sind; auch glaubt er vorauszusehen, dafs weite Kreise der Lehrerwelt diese Forderungen, weil unbequem, ablehnen und etwa der Universität zuweisen werden, mit der Motivierung, dafs dort der Jüngling viel gereifter und also auch für solche Fragen viel besser vorbereitet sei. Mit Recht weist Schiller darauf hin, dafs die Universität bei ihrem meist rezeptiv verfahrenden Unterrichte nicht die Resultate haben kann, wie der oben geschilderte, auf Selbstthätigkeit des Schülers gerichtete Unterricht des Gymnasiums, falls überhaupt jeder Studierende ein solches Kolleg findet und auch hört, ganz abgesehen davon, dafs ein grofser Prozentsatz von Gymnasialabiturienten überhaupt die Universität nicht bezieht, diese also ganz leer ausgingen. Trotz seiner pessimistischen Auffassung rechnet aber Schiller doch darauf, dafs sich der eine oder andere Lehrer fast an jeder Anstalt finden wird, der ein Interesse für diese Fragen hat, und der sich infolgedessen auch die notwendigen Kenntnisse erwerben wird. Allen diesen aber sei Schillers Aufsatz auf das wärmste empfohlen.

Die Frage, wie der Lehrer sich in seinem Unterrichte der historischen Kritik gegenüber verhalten soll, behandelt Joseph Frank[4]). Er verlangt mit Recht, dafs derselbe mit den Ergebnissen der fortschreitenden Kritik seiner Wissenschaft vertraut sei, aber nicht mit dem gelehrten Rüstzeug vor seinen Schülern prunke. Wissentlich dürfe derselbe nichts Unrichtiges lehren, die Ergebnisse der Forschung seien für die Schule zu verwerten, aber erst, wenn die Hypothesen eine genügende Anerkennung gefunden haben. So sind die vierhundert Pforzheimer, Wilhelm Tell, Arnold Winkelried als ungeschichtlich zu bezeichnen, über die Zerstörung Magdeburgs, die österreichischen Privilegien, den Nymphenburger Vertrag ist das Ergebnis der Forschung vorzutragen. Wo verschiedene Lehrmeinungen einander gegenüberstehen, wie bei Patriziern und Plebejern, Komitien, rät Frank, nicht die verschiedenen Ansichten gegenüberzustellen, sondern die Auffassung vorzutragen, die der Lehrer nach sorgfältigem Studium der Frage sich selbst gebildet hat.

Schon auf der Unterstufe ist Sagenhaftes und Geschichtliches streng auseinanderzuhalten, ersteres ausdrücklich als solches zu bezeichnen, dabei

4) ZR. S. 385—395.

aber doch mit voller Hingabe und dadurch wirkungsvoll zu erzählen. Dem Schüler der oberen Klassen will Frank aus der Werkstatt der Wissenschaft einiges mitteilen, so über die Beurteilung der Quellen, doch nur gelegentlich und in konkreten Fällen. Aus der alten Geschichte sind z. B. die merkwürdigen Parallelen: Zopyrus und Sextus Tarquinius, die Jugendgeschichte des Kyros und die des Romulus und Remus, die Diskrepanz zwischen Denkmälern und Quellen über Kambyses' Verhalten in Ägypten, die Abweichungen der Quellen untereinander inbezug auf des Kyros Ende sehr wohl zu erwähnen. Ebenso die Fälle aus der römischen Geschichte, in denen der Entstehungsgrund auf der Hand liegt oder der Widerspruch besonders lehrreich ist, so die Äneassage, Coriolanus, Camillus und Brennus, M. Manlius Capitolinus. Aber auch hier möge der Lehrer behutsam verfahren und die Schüler nicht etwa einem allgemeinen Skepticismus oder radikaler Negation entgegenführen. Auch bei der Deutung heidnischer Mythen ist Vorsicht geboten, um dieselben nicht in seichtem Rationalismus und in gänzlicher Verkennung ihrer tief religiösen Seite zur Gemeinverständlichkeit platt zu schlagen. Vielmehr bewahre sich der Lehrer ein Herz für das Gute und Schöne und mäkele nicht an dem Erhabenen und Grofsen.

Wie der Lehrer seinen Unterricht einzurichten, wie er namentlich die Wiederholungen anzustellen und fruchtbar zu machen hat, dafür giebt S. Widmann[5]) eine kurze methodische Anleitung, die eine Reihe von wichtigen und praktischen Sätzen und Winken, namentlich für den Anfänger enthält. Sicher wird die Forderung Zustimmung finden, dafs das dem Schüler zum Zwecke der häuslichen Wiederholung in die Hand gegebene Lehrbuch einfach, klar und frei von Tendenz geschrieben sei, dafs namentlich aus der Reformationsgeschichte die Thatsachen in ihrem ursächlichen Zusammenhange durchaus objektiv geboten werden. Wie schwer aber dieser Forderung in der Praxis zu genügen ist, ergiebt sich gleich daraus, dafs Widmann das von ihm sonst hochgeschätzte Lehrbuch von David Müller (Junge) wegen seiner tendenziösen Fassung verwirft, das von Stein besonders warm empfiehlt. Indessen wird der Geschichtsunterricht in der That danach streben müssen, ein objektives Bild von den Ereignissen zu geben, und nicht blofs auf paritätischen Anstalten, wie Widmann will. Denn wenn in diesem Unterrichte für die Betrachtung der vaterländischen Geschichte kein gemeinsamer Boden für die Schüler, für die künftigen Bürger beider Konfessionen gefunden werden soll und gefunden werden kann, wo soll derselbe sich dann finden?

Ebenso wird Zustimmung finden, dafs die nordische Mythologie im allgemeinen nicht zu behandeln ist, dafs Biedermanns kulturhistorische Methode sich für die Schule nicht eignet, dafs in Quarta die Geographie von Hellas und Italien im Altertum nur ganz kurz zu nehmen ist (Ge-

5) Kurzer methodischer Lehrplan für den Geschichtsunterricht und Repetitionsfragen für höhere Lehranstalten. Paderborn, Schöningh. 94 S.

birge, Flüsse, Landschaften) und die einzelnen Orte erst dann erwähnt werden, wenn sie in der Geschichte vorkommen. Ebenso, dafs Vorlesen oder Vorlesenlassen aus dem Lehrbuche nicht geeignet ist zur Übermittlung und Einprägung des Stoffes, dafs ein wörtliches Auswendiglernen aus dem Lehrbuche nicht zu dulden, geschweige denn zu fordern ist, dafs der Schüler niemals blofs die Zehner nennt (z. B. Otto I. 36—73), sondern stets angehalten wird, das Jahrhundert zu nennen, u. a. m.

Die gröfsere, zweite Abteilung des Buches umfafst unter dem Titel *Repetitionsfragen* ein reiches Material für Wiederholungen nach den verschiedensten Gesichtspunkten und lenkt den Blick besonders auf dieselben oder verwandte Erscheinungen in Altertum, Mittelalter und Neuzeit. Die verzeichneten Fragen und Themata sind von sehr ungleichem Umfange, und bei einer neuen Auflage würde der Verfasser die Brauchbarkeit des Büchleins erhöhen, wenn er die umfassenderen, in breiterer Ausführung und nach längerer Durcharbeitung zu lösenden Aufgaben durch den Druck kenntlich machte und von den für die augenblickliche, kurze Beantwortung bestimmten oder auch jene allgemeineren Themata zergliedernden Fragen scheiden würde. Eine Beantwortung der Fragen, wie sie in ähnlichen Büchern, so z. B. bei Zurbonsen, gegeben wird, findet sich hier nicht, nur ganz vereinzelt stehen hier und da Andeutungen. Die drei ersten Teile umfassen chronologisch geordnet nacheinander Altertum, Mittelalter, Neuzeit, der vierte die Wiederholung nach geographischen Gesichtspunkten. Der fünfte ist „Vergleichender Gesichtspunkt“ betitelt (Regenten, Namen, Stellung, Verfassung), eine Bezeichnung, welche insofern nicht glücklich gewählt ist, als auch in den ersten Abschnitten der vergleichende Gesichtspunkt bereits eine grofse Reihe von trefflichen und anregenden Thematen geliefert hat.

Mit der *Aufstellung eines Kanons der im Geschichtsunterrichte zu erfordernden Jahreszahlen* beschäftigt sich die Direktorenversammlung der Provinz Hannover[6]), obwohl bereits die Rheinische Direktorenkonferenz (1884), wie hier anerkannt wird, dies Thema so erschöpfend behandelt hat, dafs kaum neue Gesichtspunkte beizubringen waren. Der Ruf nach einem Kanon ist dem Bestreben entsprungen, den Schüler vor Überbürdung zu schützen. Demnach tritt überall das Verlangen nach einem möglichst geringen Umfange desselben hervor, an vielen Orten aber auch bereits die Befürchtung, dafs mit diesem Kanon lediglich trägen Schülern Vorschub geleistet wird. Jedenfalls ist an den verschiedensten Stellen hervorgehoben, dafs der Kanon keineswegs identisch ist auch nur mit den im Geschichtsunterrichte überhaupt zu erlernenden Jahreszahlen, dafs er vielmehr lediglich bei den Repetitionen für den eisernen Bestand mafsgebend sein soll. Geschichtstabelle und Lehrbuch behalten daneben ihre Stelle, ja von verschiedenen Anstalten ist überhaupt an Stelle eines Kanons eine Geschichtstabelle eingereicht worden, sorgfältig nach

---

6) 1887. S. 85—113. 191—198.

Perioden eingeteilt und dazu bestimmt, eine Übersicht über die Entwicklung der historischen Menschheit zu geben. Und auch der Referent, Grafshof, steht dem Gedanken, statt eines Lehrbuches eine derartige Tabelle dem Unterricht zu Grunde zu legen, durchaus sympathisch gegenüber. Was in den Kanon aufzunehmen ist, das stellt Grafshof im einzelnen für die römische Geschichte von 753—133 in einer Weise fest, die volle Zustimmung verdient, im allgemeinen beantwortet die Frage der Referent des Gymnasium Carolinum zu Osnabrück durchaus zutreffend so, dafs „diejenigen Erscheinungen, welche entweder 1. als Ausgangspunkte einer im Bereiche des geschichtlichen Pensums unserer höheren Lehranstalten liegenden historischen Entwicklung oder 2. als hervorragende Momente innerhalb einer solchen oder endlich 3. als Resultat derselben von wesentlicher Bedeutung sind, chronologisch fixiert und, durch diese chronologische Bestimmung gestützt, dem Gedächtnis zu eigen gemacht werden sollen".

Mit Recht wird als einer der Hauptzwecke des Kanons bezeichnet, dafs bei den Lehrern derselben Anstalt Übereinstimmung herrschen soll inbetreff der Zahlen, die von den Schülern dauernd gelernt und beherrscht werden sollen. Hierbei bleibt Grafshof stehen, der Korreferent, Rosenthal, aber wünscht einen gemeinsamen Kanon für die ganze Provinz, einerseits für die Gymnasien, andererseits für die Realgymnasien, oder am besten, da in einigen Städten beide Anstalten vereinigt sind, einen und denselben Kanon für die Gymnasien beider Richtungen. Für die Unterstufe beider Arten von Anstalten ist derselbe jedenfalls leicht herzustellen.

Aus den nach der Debatte im Wesentlichen nach dem Vorschlage der beiden Referenten angenommenen Thesen möge noch hervorgehoben werden, dafs der Kanon allmählich von IV bis I einschliefslich von den Schülern auswendig zu lernen und durch stete Wiederholung im Gedächtnisse festzuhalten ist, dafs die Anordnung im Altertum ethnographisch, im Mittelalter und in der Neuzeit chronologisch sein soll, dafs kulturgeschichtliche, litterar- und kirchengeschichtliche Zahlen, ebenso Zahlen aus der Lokal- und Provinzialgeschichte nur sparsam aufzunehmen sind, Regentenlisten aber nicht in den Kanon, sondern in einen Anhang desselben gehören.

Die Einrichtung der Geschichtstabellen bespricht A. Wittneben[7]). Er erkennt die Notwendigkeit derselben an, — selbst die Hülfsbücher Herbsts haben eine Geschichtstabelle im Gefolge gehabt — nimmt aber Anstofs daran, dafs auch die selbständigen Geschichtstabellen — von den den Lehrbüchern beigegebenen Tabellen, den kurzen Zeittafeln also abgesehen — rein chronologisch angeordnet sind und deshalb unter einer Jahreszahl oft die verschiedenartigsten Dinge vereinigen, „überhaupt oft seitenlang fast mit jeder neuen Zahl den Schüler nötigen, auf ein neues Gebiet überzuspringen". Die Chronologie darf nicht der leitende Gesichts-

---

7) LL. Heft 17. S. 29—33.

punkt sein, die Jahreszahlen sollen vielmehr ihrer spezifischen Zahlennatur entkleidet und als Geschichte im Zifferngewande empfunden werden. Die Geschichtstabelle soll nicht gleichsam blofs die Knochen des Skelettes nebeneinander aufschichten, sondern das Skelett in seinem natürlichen Aufbau nebst Bändern und Sehnen vorführen. Die Führung des Unterrichts würde sodann am besten einem solchen pragmatisch-tabellarischen Leitfaden zufallen und ein historisches Lesebuch danebentreten, dessen Originalartikel aus hervorragenden deutschen Geschichtswerken, um die jeweilig leitenden Gesichtspunkte gruppiert, vor dem Schüler ein plastischeres und lebensvolleres Bild von Zeiten und Personen entrollen würden, als es die ausführlichsten Lehrbücher vermögen, und wie klassische Nachklänge zum Vortrage des Lehrers überdies rein und voll die Stimme schallen liefsen. An die Heranziehung der Quellen, an die Benutzung von Werken wie der von Krämer und Schilling scheint Wittneben dagegen nicht zu denken. Die Geschichtstabelle würde dann von Quarta bis Prima in der Hand des Schülers sein und so das Gedächtnis in der Verknüpfung der historischen Vorstellung mit einem niemals veränderten örtlichen Gedankenbilde einen mächtigen Hebel gewinnen. Auch der Kanon würde in ihr seine Erledigung finden.

Tabellen, die sich eine solche Aufgabe gestellt haben, existieren bereits, so die von Rethwisch-Schmiele. Die Neuzeit ist hier jedoch zusammenhängend behandelt, während Wittneben die Geschichte vom rein deutschen Standpunkte aus bis 1871 geführt und dann in zwei Anhängen zunächst „die Macht des Nationalitätsprinzips in anderen Ländern (Italien, Belgien, Russisch-Polen, Ungarn, Orientalische Frage)“, dann „die geschichtliche Entwicklung moderner Verfassungsformen (England, Vereinigte Staaten von Amerika, Frankreich, Deutschland)“ dargestellt wissen will. Eine Einrichtung, die zu unnützen Wiederholungen führen und ein Gesamtbild des Entwicklungsganges und der gegenseitigen Einwirkung der europäischen Staaten im letzten Jahrhundert nicht liefern würde.

Die in den Geschichtswerken seit den ältesten Zeiten auftretenden und gebräuchlichen Periodisierungen der Weltgeschichte stellt R. Nieberding[8]) zusammen und teilt in seiner gründlichen und sorgfältigen Arbeit auch für die Unterrichtsmethode interessante Einzelheiten aus Lehrbüchern des vorigen Jahrhunderts mit. Die Aufgabe der Idee des römischen Weltreiches, welche von Polybius bis in das vorige Jahrhundert geherrscht und die Periodisierung ohne wirksame Ausnahme bestimmt hat, und die jetzt gebräuchliche Einteilung in Altertum, Mittelalter und Neuzeit rührt von dem früheren Gymnasialrektor und späteren Hallenser Professor Christoph Cellarius her, der 1685 eine „historia antiqua,“ 1688 eine „historia medii aevi“ und 1696 eine „historia nova“ veröffentlichte. Und zwar schliefst er aus litterargeschichtlichen Gründen die alte Zeit mit Konstantin, das Mittelalter mit dem Falle von Konstantinopel. Aber seine Einteilung

8) Jahresbericht des Königl. kathol. Gymnasiums zu Sagan. S. 1—18.

drang keineswegs bald durch; erst die Göttinger Professoren Gatterer und Schlözer brachten dieselbe, sowie die Entdeckung Amerikas als grofsen geschichtlichen Scheidepunkt gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts zur Geltung. Aber auch diese Einteilung und die weitere Zerlegung der Geschichte hat noch ihre grofsen Schattenseiten, so z. B. ist das Mittelalter ein rein relativer Begriff, dessen Schwinden schon eine unbedingt sichere Folge gröfserer Zeitenfülle sein wird, und diese drängen zu dem Aufsuchen eines mehr natürlichen Systems hin, wofür als Symptom die von O. Lorenz aufgestellte Generationstheorie anzusehen ist.

Für die Maturitätsprüfung verlangt Ottokar Stoklaska[9]) eine angemessene Vorbereitung nach höheren Gesichtspunkten, in der Prüfung selbst ein völliges Zurücktreten des untergeordneten Details und der Einzelfragen, vielmehr den Nachweis der Fähigkeit des Prüflings, von einem bestimmten Gesichtspunkte aus ein gröfseres Feld zu beherrschen, die Gedanken richtig anzuordnen und geschmackvoll vorzutragen. Er schlägt sodann einige solcher umfassenden Themen vor. Gewähr für eine gleichmäfsige Ausbildung auf dem ganzen Gebiete kann dadurch geleistet werden, dafs die Fragen auf einen Bogen geschrieben oder gezogen werden, dem Vorsitzenden aber das Recht zusteht, Zwischenfragen nach Einzelheiten zu stellen, um die Schlagfertigkeit des Prüflings zu erproben oder die Gründlichkeit seiner Vorbildung zu erforschen. Vorschläge, wie sie ähnlich C. Rethwisch bereits (*Jb.* II S. 470) gemacht hat.

Das 1887 erschienene Werk von E. v. Sallwürk, *Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte*, dessen Zweck die Untersuchung der Berechtigung der die Grundlage der Zillerschen Lehre bildenden Kulturstufentheorie ist, bespricht mit besonderer Anerkennung der vornehmen und geschmackvollen Form, im negativen Teil durchaus zustimmend, im positiven einschränkend Pietzker. Von Seiten der Anhänger Zillers bekämpft dasselbe einmal W. Rein, dann R. Staude, von denen der erstere vorwiegend den Zusammenhang Zillers mit Herbart, der andere den Wert und die Bedeutung der Kulturstufentheorie an sich bespricht[10]).

Für die Behandlung der Thüringer Sagen von Ludwig dem Springer und Ludwig dem Eisernen giebt Göpfert[11]) nach den Zillerschen Grundsätzen ausgeführte, bis ins Einzelste gehende Präparationen. Die Thüringer Sagen stellen eine durch eine Reihe von Menschenaltern hindurch fortlaufende Geschlechtssage dar, gewähren dem Kindesalter kleine, gut zu fassende Geschichten und sollen darum seiner Ansicht nach in den Unterrichtsplan jeder deutschen Schule und zwar zwischen Robinson und Nibelungen aufgenommen werden. Ja, er macht alles Ernstes den Vorschlag, dafs doch auch die Schweizer prüfen möchten, „ob die Tellsage

---

9) ZR. S. 28—30. — 10) Pietzker. PA. S. 56—61. — W. Rein. Pädagog. Studien S. 65—87. — Vgl. auch O. W. Beyer, ebd. S. 87—99. — R. Staude ebd. S. 129—149. — 11) Jahrbuch des Ver. für wiss. Pädagogik. Begründet von Prof. Dr. T. Ziller. 20. Jahrgang. Herausg. von Prof. Dr. Vogt. Dresden.

einen Vergleich mit den Thüringer Sagen hinsichtlich der pädagogischen Zwecke aushält, und ob die allerdings sehr grofsen Vorteile der heimatkundlichen Nähe ein etwa zu Ungunsten der Tellsage sich ergebendes Deficit auszugleichen vermögen“.

Ganz vortrefflich ist der Beitrag zur Heimatkunde, den Gröfsler[12]) in den *Lehrproben* beigesteuert hat. Er giebt in demselben einen äufserst anregenden, scharfsinnigen und gründlichen Aufbau der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte von Eisleben von dem Dunkel der Urzeit an bis zum heutigen Tage und so ein Bild von der Entwicklungsgeschichte einer deutschen Stadt überhaupt. Für den mit Eisleben Unbekannten sind besonders die beiden ersten Hauptabschnitte lehrreich und geben jedem eine Fülle von anregenden Gedanken für die Behandlung der Geschichte seiner Stadt und Heimat im Unterricht.

Allen Klagen über die Schwierigkeit, sich die für ein gesichertes historisches Wissen nun einmal erforderlichen Jahreszahlen dauernd anzueignen, verheifst ein Ende zu machen A. Kühne in seinem *Lehrbuch der Gedächtniskunst*[13]). Ein Schüler braucht nach ihm „kaum vier Stunden, um sämtliche Zahlen der alten, mittleren und neuen Geschichte, deren er zu einem höheren Examen bedarf, seinem Gedächtnis dauernd einzuprägen“. An Stelle der Zahlen treten Merkworte aus einem Satze, deren den Zahlzeichen entsprechende Konsonanten dem Jünger dieser Kunst die gewünschte Zahl angeben. Zwei aufs Geratewohl herausgegriffene Beispiele werden die geistbildende Kraft genugsam zeigen. „1534 Wiedertäufer in Münster. Ihre Leichname mufsten in der Sonne *sch*m*or*en.“ „1555 Religionsfriede in Augsburg. Karl V geht in das Kloster von St. Just. Er setzt sich zur Ruhe, er setzt sich in einen *S*e*ss*el.“

Sehr verständig urteilt Widmann[14]), dem ein anderes Lehrbuch der Mnemonik vorlag, dafs diese Art der Zahleneinprägung das Gedächtnis mit neuen, abliegenden Dingen beschwert, die Aufmerksamkeit auf den geschichtlichen Zusammenhang der Dinge geradezu zerstört und das Interesse von dem Wesentlichen auf das Unwesentliche lenkt. Wenn der Schüler dem Unterrichte mit Interesse und dem Bestreben folgt, das, was er verstanden hat, nun auch zu behalten, so wird er, unterstützt von häuslichen Wiederholungen, den stets wiederkehrenden Rückblicken, Durcharbeitungen, Repetitionen in der Schule, nach einer solchen Krücke überhaupt gar nicht verlangen. Allerdings kann das Gedächtnis unterstützt werden durch eine übersichtliche, methodische Zusammenstellung des zu Lernenden, und mit dieser kann durch anschauliche Darstellung im Druck wieder das Lokalgedächtnis zusammenwirken, welches auch Wittneben bei seinem Verlangen nach einer Tabelle für alle Klassen betonte. Auch

---

Bleyl u. Kämmerer. S. 201—234. — 12) Das Werden einer deutschen Stadt, veranschaulicht an der Entstehung der Stadt Eisleben. LL. Heft XIV. S. 92 bis 99. XV, S. 67—76. XVII, S. 72—84. — 13) Osterwieck am Harz o. J., Zickfeldt. 105 S. — 14) Gm. S. 330—334, 361—364.

giebt es mancherlei kleine Kunstgriffe, welche eben durch die Sache geboten werden und darum auch zu benutzen sind. So ergeben die Anfangsbuchstaben mehrerer Namen Merkworte, wie Milmo, Cabalministerium, die drei W unter dem ersten preufsischen Könige. Auch Intervalle zwischen den Zahlen können sich nützlich erweisen. So sind die Augustschlachten des Jahres 1813 durch die Zahl 3 (23, 26/27, 29/30) leicht zu merken. Ferner sind wiederholt wiederkehrende gleiche Zahlen von historischer Wichtigkeit zu beachten, so für den Regierungswechsel in Brandenburg-Preufsen die Zahl 40 (1440, 1640, 1740, 1840), für die deutsche Geschichte die Zahl 56 (1056—1856) u. a. m.

---

2. Lehrmittel.

Für den vorbereitenden Kursus liegen in zweiter Auflage vor die im vorigen Jahrgange angezeigten Büchlein von Schmidt-Enderlein und Th. Greve [15]), und zwar von den erstgenannten Verfassern *Erzählungen aus Sage und Geschichte des Altertums*, von dem zweiten das Pensum für Quinta, welches nur Geschichte und zwar Charakterbilder von Lykurg bis zu Kaiser Wilhelm I. enthält.

Beide Hefte sind im wesentlichen unverändert, das zweite ist um einige Seiten gekürzt. Hierbei ist aber auch der Abschnitt über Solon ausgelassen worden, womit wir uns nicht einverstanden erklären können. Dafs das in der ersten Auflage über Solons Gesetze Gesagte weggeblieben, ist freilich ganz richtig, aber sein Zusammentreffen mit Kroisos, des letzteren Fall und Errettung vom Tode durften hier nicht fehlen. Dafür konnten L. Papirius Cursor und Q. Fabius Maximus wegbleiben. Die Erzählung vom Zuge des Dareios gegen die Skythen hätte auch ausgeführt werden können. Hinzugekommen sind drei Seiten über Kaiser Wilhelm I. bis zu dessen Tode. In stilistischer Beziehung ist eine Durchsicht vorgenommen, aber diese hat nicht immer zu einer Besserung geführt. So z. B. ist „Er war sogar Vormund des minderjährigen Königs, *für welchen* er eine Zeitlang die Regierung führte" (S. 2) eine entschiedene Verschlechterung. Manches Fehlerhafte ist stehen geblieben (z. B. S. 16. 22). Die Unterabteilungen sind vielfach anders abgegrenzt und betitelt. Die Änderungen bei Schmidt-Enderlein sind ganz unbedeutend. Nachahmung verdient die in dem diesmal zugefügten Vorworte mitgeteilte Einrichtung am Königlichen Gymnasium in Dresden, dafs den Knaben schon in der Sexta in einem kleinen Wandschranke mit Glasthür grofse Photographieen, auch kleine Statuen und Reliefs nach einander gezeigt werden und so mehrere Tage

---

15) Otto Eduard Schmidt und Oskar Enderlein. Dresden, Höckner. 91 S. — Th. Greve, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den unteren

nach der Besprechung ausgestellt bleiben, ohne eine Beschädigung erleiden zu können.

Beiden unteren Kursen will das bekannte Lehrbuch von Th. B. Welter dienen, das nunmehr in achtunddreifsigster, von A. Hechelmann besorgter Ausgabe vorliegt [16]). Die in den vorigen Auflagen begonnenen Zusätze aus der Heldensage und aus der biographischen Geschichte der beiden klassischen Völker des Altertums sind in dem Mafse vermehrt, dafs nach des Herausgebers Ansicht das Buch für Quarta noch brauchbarer geworden ist und dem Lehrer auch für den sagengeschichtlichen Unterricht im vorbereitenden Kursus genügt. Denn auch er ist der Ansicht, dafs der Schüler in letzterem ein Geschichtsbuch noch nicht zu erhalten braucht.

Die ersten 90 Seiten umfassen die orientalische, die Seiten 90—210 die griechische, 210—353 die römische Geschichte, die bis zum Jahre 476 n. Chr. fortgeführt ist. Die Darstellung ist klar, anschaulich, fliefsend und für diese Altersstufe zum Nachlesen wohl geeignet. Ganz vortrefflich sind auch die Abschnitte über die verschiedenen Bildungsstufen der Völker im allgemeinen (S. 12—23), über die Entwicklung des Handels, die Erfindung und Bedeutung des Geldes, über die Entstehung der Schiffahrt und die Erfindungen der Alten (S. 39—48). Die Abschnitte über den Zweck der Weltgeschichte, Quellen und Hilfswissenschaften der Geschichte könnten wegfallen, zumal der letzte Abschnitt auch an sich unbefriedigend ist. In einem geschichtlichen Lehrbuche mit der Überlieferung der Bibel zu beginnen und mit dieser die durch die Forschung aufgestellten Hypothesen und erschlossenen Thatsachen zu verquicken will uns nicht richtig erscheinen, auch wäre die Geschichte der Israeliten in dieser Ausführlichkeit besser der Religionsstunde zuzuweisen, wie dies in den gleich zu erwähnenden Büchern von Abicht und H. Meyer geschieht, oder aber doch mit jenen Abschnitten aus der Bibel unmittelbar zu verbinden. Bedenklich erscheint es auch, die israelitische Geschichte und mit ihr die der Phönicier der Geschichte der Ägypter, Assyrier und Babylonier voranzustellen, da dies in den Knaben leicht irrige Anschauungen erweckt. Die Ausstattung bleibt in Bezug auf das Papier hinter den heutigen Anforderungen zurück.

Gleichfalls für die untere und mittlere Stufe ist das Hilfsbuch von Karl Holdermann und Richard Setzepfandt bestimmt [17]). Beide Verfasser sind Lehrer an höheren Mädchenschulen, und so erscheint die Vermutung gerechtfertigt, dafs sie bei der Abfassung zunächst diese Anstalten im Auge gehabt haben. Diese Annahme wird auch dadurch unterstützt, dafs sich bei den lateinischen Namen (so z. B. bei Forum, Super-

---

Klassen höh. Lehranstalten. II. Teil. Aachen, Barth. 153 S. — 16) Münster, Coppenrath. I. Teil. Die Geschichte des Altertums. 359 S. — 17) Bilder und Erzählungen aus der Allgemeinen und Deutschen Geschichte. Leipzig, Freytag. I. 162 S. II. 112 S.

bus, Priscus, Veto) durchweg in Klammern die Übersetzung findet, ferner dadurch, dafs durch den Druck überall der Accent angegeben wird. Auf 32 Seiten wird die Götter- und Heldensage der Griechen und Römer behandelt, von letzterer nur die Äneassage. Den bei weitem gröfsten Teil des Buches nehmen die Erzählungen aus der Geschichte des Orients, der Griechen und Römer ein. Doch sind auch in diesem zweiten Hauptabschnitte einige Paragraphen sagenhaften und für die Vorbereitungsstufe geeigneten Inhalts, so z. B. § 18. Wie die Verfasser den Stoff geschieden zu sehen wünschen, ist überhaupt nicht ersichtlich. Die Erzählung ist schlicht und ansprechend, nur gehören kritische Bemerkungen (S. 14. 23. 30) nicht in ein Buch für diese Stufe. Dafs die jüdische Geschichte gar nicht behandelt wird, ist zu billigen. Die Kriegsgeschichte tritt zurück, namentlich die römische, und der dadurch gewonnene Raum wird einmal für die Darstellung der Staatsverfassungen und der Kulturverhältnisse, dann für die Einfügung von 60 recht gut ausgeführten Abbildungen (Bauwerke, Statuen, Münzen, Vasenbilder) benutzt. Dafs der Schüler, wenn ihm von Keilschrift und Hieroglyphen gesprochen wird, einige von diesen Zeichen zu sehen bekommt, ist sicher wünschenswert; den rechten Wert erhält die Abbildung aber erst dann, wenn ihm auch die Bedeutung derselben genannt wird. Sehr viele von den Abbildungen aber sind für diese Stufe entbehrlich, auch unnütz und gehören in den oberen Kursus. Und auch von dem Texte erscheint vieles für Quarta nicht blofs entbehrlich, sondern auch ungeeignet. Umfassende Abschnitte sind der Darstellung der Staatsverfassung in Sparta, Athen, Rom gewidmet, andere nicht minder umfassende der Besprechung der Religion, des Lebens, der Sitten bei diesen Völkern. Diese Schilderung der Zustände und Einrichtungen aber ist durchaus ungeeignet für den Quartaner, der mit den Alten nun erst durch seinen Nepos nähere Fühlung zu gewinnen beginnt, und dessen Interesse sich durchaus den handelnden Personen zuwendet. Darum hätte auch in den Kriegen manches mehr gegeben werden sollen — so sind zum Beispiel die gegen die Messenier, Jugurtha nur angedeutet — und die bedeutenden Persönlichkeiten, um welche die Thatsachen gruppiert sind, noch eingehender behandelt werden können. Im übrigen aber ist das erste Heft sorgfältig gearbeitet, und unrichtige oder ungenaue Angaben haben sich im ganzen nur vereinzelt gefunden. Recht störend ist die ungleiche Schreibung, einmal Lazedämonier, Sizilien, Thrazien, dann wieder Macedonien, Lacedämon, Chalcidice. Von den angebundenen drei Karten ist die für Griechenland unzureichend. Die Gebirge sind gar nicht eingezeichnet, und auch von den Ortschaften, die im Texte genannt werden, fehlt eine ganze Reihe. Dafs unserer Ansicht nach diese eingefügten Karten überhaupt ein unzureichender Ersatz für einen guten historische Schulatlas sind, ist bereits im vorigen Jahrgange hervorgehoben.

Weniger günstig ist der Eindruck, den das zweite Heft macht. Dasselt ist dem Mittelalter gewidmet und enthält auf 15 Seiten Götter- und Helder sagen, auf 95 Geschichtsbilder bis zum Tode Sigismunds. Den Schlufs macl

die Erzählung der Erfindungen. Auch hier ist der Stoff in den einzelnen Paragraphen um eine hervorragende Persönlichkeit gruppiert. Doch wird meist ein gewisser Zusammenhang zwischen den Paragraphen herzustellen versucht, während diese im ersten Hefte völlig gesondert dastehen. Inbezug auf den ersten Abschnitt ist die Vermengung von deutscher und nordischer Mythologie nicht zu billigen, noch weniger aber die schematische Aufzählung der Götter und ihrer Eigenschaften. Anstatt dieser trockenen Aufzählung hätte lieber irgend etwas von den Thaten Odins und Thors erzählt werden sollen. Ebensowenig zu billigen ist die Aufnahme von Phantasiebildern in ein Schulbuch, wie hier der Abbildungen von Odin und Thor, nicht minder die von modernen Landschaftsbildern (Tellskapelle, Rütli). Das Lehrbuch verwandelt sich so dem Schüler in ein amüsantes Bilderbuch. Von der Heldensage sind nur die Nibelungen und Gudrun erzählt. Es hätte immer noch Walther von Aquitanien, das eine oder andere aus dem Sagenkreise Dietrichs und Karls des Grofsen aufgenommen werden können. Denn für Anstalten, die auf die Sagen ein Jahr verwenden, werden die hier gegebenen nicht reichen. In den Geschichtsbildern fehlt so manches, wie z. B. Armins Kämpfe mit Marbod. Alarich und Theodorich der Grofse schweben gleichsam in der Luft. Dazu kommt eine Reihe von Fehlern. Was soll sich der Schüler denken, wenn es S. 21 heifst: „Die Runen wurden auch zu Liedern verwendet, indem man sie als Anlaut zweier oder dreier auf einander folgenden im Hochton stehenden Hauptwörter wiederkehren liefs"? Dafs Ariovist in Burgund einfällt, ist in doppelter Hinsicht verkehrt. „Armin war der Sohn des Segimer, des Fürsten der Cherusker", nein, eines Fürsten der Cherusker. Armins Bruder heifst nicht Flavius, sondern Flavus. In „Konstantinopel und Thrakien den Westgoten Wohnsitze anzuweisen", ist Valens nie gesonnen gewesen, ebensowenig erkannten die Merowinger Theoderich als ihren Schutzherrn an (S. 29). Languedoc ist nicht der südöstliche Teil von Frankreich, die Thüringer wohnten zur Zeit ihrer Unterwerfung keineswegs blofs zwischen Harz und Unstrut, sondern bis zur Donau hin. Jenen Landstrich erhielten vielmehr die Sachsen für ihren Beistand von den Merowingern zugewiesen. „Die Araber setzten jetzt die Söhne Witizas nicht ein", nein, sicherlich nicht, denn dieselben waren tot. Weshalb der Verbündete König Pippins Zacharias III. genannt wird, ist nicht einzusehen. Dafs alle Lehen, anfangs nur die kleineren, später aber auch die Grafschaften und Herzogtümer erblich wurden, stellt die Sache auf den Kopf. Diese Beispiele werden genügen, um das ungünstige Urteil über dieses Heft zu begründen. Die Ausstattung beider ist eine ganz vortreffliche. Auch dieses zweite Heft enthält eine Reihe instruktiver Abbildungen und Karten, doch wäre auch abgesehen von den oben bezeichneten hier noch manches wegzulassen. Welchen Zweck hat z. B. die S. 34 eingedruckte physische Karte von Arabien?

Das gesamte Pensum des unteren Kursus, also das der Quarta und

der Tertien, umfassen zwei neu erschienene Werke in je drei Heften[18]. Von dem einen hat K. Abicht das Altertum, G. Dittmar die deutsche Geschichte bearbeitet, das andere ist von H. Meyer am Grauen Kloster auf Anregung des Direktors dieser Anstalt, Fr. Hofmann, verfafst und dazu bestimmt, die Schüler für den nach dem Lehrbuche des letzteren zu erteilenden Unterricht auf der oberen Stufe vorzubereiten. Demnach richtet sich Meyer sowohl in der Auswahl des Stoffes als auch in der Art der Darstellung nach dem genannten Lehrbuche, und demzufolge zeigt sich denn auch hier die bereits im vorigen Jahrgange besprochene ungleichmäfsige Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen. Quarta hat den umfassendsten Stoff zu bewältigen, der für Untertertia umfafst beinahe nur die Hälfte, und auch Obertertia hat etwa 20 Seiten weniger als Quarta. Bei Abicht-Dittmar dagegen ist der Umfang für die drei Klassen etwa der gleiche. Die beiden Pensen für Quarta stimmen etwa in der Seitenzahl, doch ist das Buch von Abicht viel reichhaltiger. Denn während das von Meyer 36 Reihen grofsen Druckes auf der Seite hat, weist dieses 48 Zeilen zwar scharfen, aber für ein Schulbuch doch recht kleinen Druckes auf. Beide Werke enthalten zusammenhängende Erzählung, beide geben einen kurzen Abrifs der alten Geographie, beide führen die Darstellung bis zum Ende des weströmischen Reiches, beide behandeln die orientalische Geschichte sehr kurz (M. auf 3, A. auf 4 S.), doch so, dafs Meyer mit derselben beginnt, Abicht sie wie Herbst in die griechische Geschichte vor dem jonischen Aufstande einschiebt. Dafs er dann hierbei unter Kambyses auf zwei Seiten die ägyptische Geschichte einschiebt, erscheint wenig glücklich. Das Buch von Meyer entspricht durchaus der Fassungskraft des Quartaners, Abicht dagegen fordert von demselben an einigen Stellen zu viel (z. B. S. 5. 7—9. 25. 44. 47—52). Dagegen fehlt manches. S. 8 hätten unter den berühmten Tyrannen auch Kleisthenes (Agariste) von Sikyon, hier oder 480 oder 415 der mächtige Gelon von Syrakus genannt werden sollen; für Lykurg ist weder im Texte noch am Rande eine Zahl gegeben, während für Theseus an beiden Stellen sehr überflüssig die Zahl 1250 steht. Bei Platää wäre Pausanias, bei Mykale (S. 23) Leotychides als Oberfeldherr zu erwähnen gewesen, bei dem dritten messenischen Kriege hätte die Erwähnung von Ithome die Sache klarer gemacht. Der Kriegsplan des Perikles hätte 431 erwähnt, 410 Kyzikos genannt, 406 die Hinrichtung der Feldherren nicht übergangen werden sollen.

Bedenklicher sind indessen irrige oder ungenaue und unklare Angaben.

---

18) Hilfsbücher f. d. geschichtlichen Unterricht. 1. K. Abicht, Alte Geschichte. 88 S. 2. G. Dittmar, Deutsche Geschichte bis zum westfälische Frieden. 82 S. 3. Ders. Brandenburgisch-preufsische Gesch. seit 1648, im Zusammenhange mit der deutschen Geschichte. 92 S. Heidelberg, Winter. — Hans Meyer, Lehrbuch d. Geschichte. I. Alte Geschichte. 84 S. II. Deutsche Geschichte im Mittelalter. 49 S. III. Deutsche Geschichte in der neuen Zeit. 67 S. Berlin, Springer.

So z. B. erscheint an der bereits erwähnten Stelle als Oberfeldherr der Hellenen bei Platää Aristides, bei Mykale Xanthippos. Die Zahl 1104 gilt für die Auswanderung der Dorer nach dem Peloponnes, nicht für deren Auszug aus Thessalien. Ungenau ist: „Die Äoler besafsen anfänglich Lesbos und die Westküste Kleinasiens“ (S. 7). Auf derselben Seite mufs der Schüler Chalkedon, Amphipolis, Potidäa, Olynth, Tarent, Sybaris, Kroton u. a. m. für Pflanzstädte der dort oben erwähnten jonischen, dorischen, äolischen Kolonien halten. Schief ist, wenn es heifst: „Die Spartiaten widmeten sich ausschliefslich den öffentlichen Angelegenheiten; daneben beschäftigen sie sich nur noch mit Waffenübungen“ (S. 9). Von der Solonischen Verfassung heifst es: „Die beiden ersten Klassen dienten als Reiter, die dritte stellte die Hopliten“ (S. 12). Nicht 720 vernichtete Salmanassar das Reich Israel, sondern Sargon 722, die Zerstörung Jerusalems ist nicht 588, sondern 586. Dafs Salmanassar „die zehn Stämme in die Gefangenschaft führte“, ist zu viel gesagt. Aristagoras geht nicht nach Hellas, um den Abfall der Jonier vorzubereiten (S. 19), sondern nachdem sie sich erhoben haben. Die Thessaler baten die Griechen nicht vergebens um die Besetzung des Tempethales, nachdem die Perser in ihr Land eingedrungen waren (S. 21), sondern die Griechen besetzten den Tempepafs vorher und räumten ihn, als der Einmarsch der Perser drohte und die Thessaler sich unzuverlässig zeigten. „Zwei Tage hielt Leonidas die gewaltige Übermacht des gegen den Engpafs anstürmenden Perserheeres auf, ja vernichtete selbst die tapferste Schar desselben, die 10 000 Unsterblichen“ ist gleichfalls unrichtig. Die zehntausend Unsterblichen führen gerade, geleitet von Ephialtes, die Umgehung aus.

Diese Beispiele mögen genügen. Auf den drei beigegebenen, recht gut ausgeführten farbigen Karten (Griechenland, Italien, das medopersische Reich) fehlt vieles, dazu weicht die Schreibung im Texte und auf der Karte von einander ab, so Eira — Ira, Kykladen — Cykladen u. a. m.

Nach alle diesem scheint uns das Hilfsbuch von Abicht noch einer recht sorgfältigen Durchsicht zu bedürfen, ehe es empfohlen werden kann.

Das entsprechende Heft von Meyer dagegen ist sehr sorgfältig gearbeitet und zu empfehlen. Sowohl nach der sachlichen wie nach der sprachlichen Seite hin findet sich kaum irgend etwas zu erinnern. Das Mafs der Stoffaufnahme ist ja durch das Verhältnis zu Fr. Hofmann bestimmt, vielleicht könnte aber doch noch manches Aufnahme finden, resp. erweitert werden. So das Schuldengesetz vom Jahre 367, die messenischen Kriege, der zweite Mithradatische Krieg, die Kämpfe Roms von 496—266. Die Zeittafel für die griechische Geschichte (27 Zahlen) ist zu dürftig, eher genügt die für die römische, welche 72 Zahlen aufweist. Wünschenswert wäre, dafs auch hier, wie es bei Abicht geschieht, die zu lernenden Zahlen fett gedruckt werden und noch einmal am Rande erscheinen, da sie sich den Schülern so fast von selbst einprägen.

Entschieden zu stoffarm ist das zweite Heft von Meyer, welches bis

1500 reicht. Es bietet dem Untertertianer für die 80 Lehrstunden des Jahres 46 Seiten, und auf diesen ist der Stoff keineswegs zusammengedrängt. Es wird genügen zu erwähnen, dafs Namen wie Witiges, Totila, Teja, Alboin, Geiserich, Gelimer, Alfred der Grofse, Gero, Hermann (Billung), gar nicht vorkommen, dafs aus den Sachsenkriegen Karls des Grofsen kein einziges Faktum angeführt wird. Auch finden sich in diesem Hefte mehrere ungenaue, manchmal geradezu falsche Angaben.

Reichhaltiger ist das entsprechende Heft von Dittmar, das allerdings erst mit 1648 schliefst. Der Verfasser hat aber auch den Stoff viel mehr gegliedert, ihn tiefer verarbeitet und stellt an die Schüler höhere Anforderungen. So behandelt er in § 9—10 die inneren Zustände bei den Germanen, in § 26 die Entwickelung des Papsttums, in § 32—33 die Staatsverfassung unter den Merowingern, in § 42 die Entstehung des Lehnswesens. Manches von diesem könnte freilich für den oberen Kursus vorbehalten werden, wie § 26, der so doch nicht befriedigt. Dafür könnte manches ausführlicher erzählt werden, z. B. der Untergang des Thüringer Reiches, und auch die Persönlichkeiten könnten noch mehr hervortreten. Zu loben sind die Rückblicke auf die Ergebnisse der dargestellten Ereignisse, so der Völkerwanderung (§ 27—29), der Kreuzzüge (§ 81—82). Wünschenswert erscheint hier und in dem folgenden Hefte eine Übersicht über die Gliederung des Stoffes in die Hauptabschnitte, Kapitel und Paragraphen, die an beiden Stellen auch wohl nur vergessen ist.

Das dritte Heft von Dittmar behandelt die Wiedererstarkung des Deutschen Reiches im Anschlufs an die Entwicklung des brandenburgisch-preufsischen Staates, doch so, dafs die Geschichte des letzteren den Mittelpunkt der Darstellung bildet. Es beginnt mit sieben Paragraphen, welche die Folgen des dreifsigjährigen Krieges für Deutschland anschaulich darlegen. Daran schliefst sich die brandenburgisch-preufsische Geschichte bis zum Grofsen Kurfürsten (§ 8—19), wo unseres Erachtens ein gröfserer Abschnitt hätte beginnen sollen. Während das zweite Heft in drei grofse Abschnitte, diese wieder in Kapitel und Paragraphen geteilt sind, findet hier nur eine Einteilung in Kapitel und Paragraphen (und zwar 70) statt. Die Geschichte des Auslandes ist ausgeschlossen, und auch solche für Deutschland überaus wichtigen Entwicklungen, wie das siegreiche Vordringen der Kaiser gegen den Halbmond seit 1683, sind doch eben nur gestreift. Die Darstellung ist klar und ansprechend, und die Hauptereignisse, z. B. die Regierung Friedrichs des Grofsen, sind mit wünschenswerter Ausführlichkeit behandelt. Manches wäre noch hinzuzufügen, so S. 30 die Stiftung des Schwarzen Adlerordens, S. 38 die Ansprüche auf Jägerndorf, S. 41 die drei grofsen Kanäle, S. 42 das neue Palais. Auch hätte Knobelsdorf hier genannt werden können. S. 43 wäre die Beteiligung des Reiches am siebenjährigen Kriege als Exekutive der Reichsacht zu charakterisieren. Dafs Kaiser Josephs Pläne auf Bayern auch zum zweiten Male scheiterten, ist nicht blofs dem Widerstande Frankreichs, sondern vor allem Preufsens zu verdanken. An einigen Stellen tritt die

Hauptsache nicht hervor, so z. B. S. 14 beim Grimnitzer Vertrage. Dieser ist doch besonders deshalb merkwürdig, weil er den jahrhundertelangen Streitigkeiten über die Lehnsabhängigkeit Pommerns von Brandenburg ein Ende macht. „Die Stände in Preufsen, welche nicht in Abhängigkeit von dem katholischen Polen geraten wollten, durch welche ihr protestantisches Bekenntnis gefährdet wurde, waren damit (mit Joachims II. Mitbelehnung) einverstanden" (S. 20) trifft wieder die Sache nicht. Abhängig waren sie ohnehin schon von Polen, und dafs diese Abhängigkeit ihnen sehr erwünscht war, haben die Herzöge zur Genüge gekostet; zudem kann man damals noch nicht schlechthin von dem katholischen Polen sprechen. Ein, zwei Jahrhunderte später stand die Sache allerdings anders.

Leider finden sich nun aber auch sowohl im zweiten wie im dritten Hefte von Dittmar zahlreiche Flüchtigkeiten, deren Beseitigung vor der Einführung der im übrigen empfehlenswerten Hilfsbücher dringend zu wünschen wäre. In dem dritten Hefte sind z. B. folgende Angaben falsch. Konrad III. verband mit Brandenburg die Erzkämmererwürde. Das *Kurfürstentum* Jägerndorf (*in Böhmen*). Über den geographischen Angaben waltet überhaupt ein Unstern. Im zweiten Hefte wird Taginä nach Etrurien, Edessa an den Euphrat verlegt, die Ara Ubiorum mit Colonia Agrippinensis identifiziert (vgl. Kiepert § 454), die Hase ein Flüfschen genannt. Ems statt Enns mag allerdings ein Druckfehler sein. Aber um auf das dritte Heft zurückzukommen, der Friede von Nymwegen ist nicht 1679 geschlossen; dafs General Neipperg Friedrich zur Schlacht gezwungen haben soll, dreht das Sachverhältnis gerade um. Der Nymphenburger Vertrag von 1741 zwischen Bayern und Frankreich könnte endlich auch aus den Schulbüchern verschwinden. 1742 wird keineswegs ganz Schlesien abgetreten. Dafs König Friedrich nach dem Breslauer Frieden von Maria Theresia zugemutet wäre, zur Einverleibung Bayerns in Österreich mitzuwirken, klingt sehr befremdend. „Hierauf rückte der König nach Böhmen vor und gewann einen neuen glänzenden Sieg bei Soor" liefert dem Schüler sicher ein falsches Bild von der Sachlage.

Die beigegebenen Zeittafeln sind insofern verschieden, als im zweiten Hefte die geschichtlichen Ereignisse und die Herrscherreihen gesondert sind, eine Anordnung, die erfreulicherweise für das letzte Heft nicht mehr beibehalten ist. Zu erwähnen ist noch, dafs die Zahlen des Quartaner-, resp. auch des Untertertianerpensums in dem höheren Kursus wieder abgedruckt werden. Jedem Hefte sind zwei Karten beigegeben. Weshalb Mittel-Europa um 1812, also eine ganz ephemere Gestaltung, gewählt ist, ist nicht abzusehen.

Meyers drittes Heft zerfällt in 10 gröfsere Abschnitte, die nicht weiter in Paragraphen geteilt sind. Die ersten vier Kapitel führen die Darstellung von der Reformation bis zum Ende des spanischen Erbfolgekrieges (auf 21 Seiten), das fünfte enthält eine dürftige Vorgeschichte Brandenburg-Preufsens bis zu Friedrich dem Grofsen, der dann das sechste Kapitel umfafst. Auch in den folgenden vier Kapiteln ist die Geschichte

vom deutschen, nicht vom engeren Standpunkte betrachtet. Die Gliederung ist natürlich im ganzen und grofsen so wie bei Hofmann. Mit dem Umfange des Stoffes wird man aufserhalb des Grauen Klosters kaum zufrieden sein. Johann von Küstrin wird gar nicht genannt, ebensowenig der Grimnitzer Vertrag u. a. m. Zu bezweifeln ist auch, dafs an Stelle bestimmter, genauer Angaben in einem Schulbuche eine so abgeblafste, allgemeine Fassung am Platze ist, wie z. B. S. 24/25, wobei dann gelegentlich die entscheidende Thatsache gar nicht erwähnt wird, so hier die Vereinigung Polens und Littauens unter Wladislaw Jagello. Hiervon abgesehen ist die Darstellung fast durchweg geschickt und zuverlässig. Doch wären Ausdrücke, wie „Eine bis zur Narrheit gesteigerte Vorliebe hatte der König für besonders grofse Soldaten“ und „der Konvent, eine Bande von Räubern und Mördern“, besser nicht gebraucht. Die Zeittafel ist den Kapiteln entsprechend gegliedert und brauchbar.

Der *Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes* von David Müller (Junge) ist in sechster, verbesserter Auflage erschienen[19]. Bei einem Vergleiche mit den eben genannten neuerschienenen Büchern zeigt dies grofse Vorzüge. Es ist sehr geschickt geschrieben, lebhafter, wärmer, die Hauptsachen treten deutlich hervor, die Fassung ist bestimmt und genau, das Gegebene fast durchweg zuverlässig. Selten finden sich solche Fehler, wie S. 45 „Balduin von Flandern, Gottfrieds Bruder“ und „In Antiochien, das die Kreuzfahrer erst erobert, wurden sie dann selbst sieben Monate eingeschlossen“. Das war nach Lage der Dinge einfach unmöglich. Auch ist der Leitfaden recht reichhaltig, ja für das siebzehnte und achtzehnte Jahrhundert vielleicht zu reichhaltig. Wenn hier von der auswärtigen Geschichte etwas gestrichen würde, könnten auch die ersten Kurfürsten aus dem Hause Hohenzollern mehr zu ihrem Rechte kommen. Auch sollte unter den Thorheiten Kaiser Ottos III. die kirchliche Selbständigkeit Polens und Ungarns, bei Konrad II. die Abtretung der Mark Schleswig erwähnt werden.

Beigelegt ist noch ein Nachtrag von 12 Seiten, welcher die Entwicklung des Deutschen Reiches bis zum Tode Kaiser Wilhelms I. führt, für Obertertia uns aber zu weit zu gehen scheint. Im übrigen unterscheidet sich diese Auflage von den früheren nur durch die Kürzung der Geschichte der späteren Karolinger, die Hinzufügung wichtiger Geschlechtstafeln und die Umstellung einiger Paragraphen in der Neuzeit. Die in der letzten Auflage zwischen den durchaus nötigen und den unwichtigeren Zahlen in der Tabelle vorgenommene Scheidung durch den Druck ist jetzt auch auf die Zahlen am Rande des Textes ausgedehnt worden. Noch besser wäre es, nur die zu lernenden an den Rand des Textes zu setzen. Die Aus stattung ist gut, der Druck aber nicht gröfser als bei Abicht-Dittmar

Das Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschicht

---

19) Berlin, Franz Vahlen. 218 S.

von Eckertz ist in sechzehnter Auflage erschienen, hat uns aber nicht vorgelegen.

Abgeschlossen ist nunmehr in zweiter, verbesserter Auflage der *Précis de l'histoire d'Allemagne* von E. Marggraff[20]), dessen ersten Teil wir im vorigen Jahresberichte besprachen. Bei der Abfassung des Büchleins ist der Verfasser, wie er in der Vorrede angiebt, ganz besonders David Müllers Geschichte des deutschen Volkes und F. Voigts Geschichte des brandenburgisch-preufsischen Staates gefolgt. Für die Kriege von 1813 und 1815 hat er geradezu Stellen aus Charras in die Darstellung aufnehmen können. Das zweite Heft beginnt mit der älteren brandenburgischen Geschichte, die in genügender Ausführlichkeit gegeben und bis zum Tode des Grofsen Kurfürsten ununterbrochen fortgeführt ist. Darauf kommt ein Abschnitt deutsche Geschichte 1648—1740, dann wieder brandenburgische Geschichte von 1688 an. Diese Einteilung erscheint unzweckmäfsig, überhaupt ist sie ganz unübersichtlich. Wo z. B. der Teil Histoire d'Allemagne depuis 1740—1806 aufhört, ist nicht zu entdecken, die table de matières (S. VII—IX) nimmt auf diese gröfseren Abschnitte überhaupt keine Rücksicht. Im übrigen aber ist auch dieser zweite Teil gefällig und fliefsend geschrieben, der Stoff ist verständig ausgewählt, die Darstellung klar und genau, zuweilen für einen Grundrifs zu ausführlich, so in den Kriegen Friedrichs des Grofsen. Eine auffällige, nicht zu billigende Abweichung von anderen Hilfsbüchern besteht darin, dafs eine Geschichte des Ordenslandes und Herzogtums Preufsen bis 1618 völlig fehlt. Auch im ersten Hefte ist für dieselbe nicht gesorgt. Für die Aneignung der Hauptthatsachen wäre es wünschenswert, dafs dieselben aufser der Zusammenstellung in dem kurzen Tableau chronologique im Texte durch den Druck hervorgehoben werden. Freilich wird zuweilen fetter oder Kursivdruck angewandt; nach welchem Prinzip aber, haben wir nicht ersehen können. Z. B. die Schlacht bei Katholisch-Hennersdorf ist fett gedruckt, die Entscheidungsschlacht bei Kesselsdorf mit gewöhnlichen Lettern, die verhältnismäfsig unbedeutende Niederlage bei Maxen fett, die bei Hochkirch gesperrt, der Sieg bei Zorndorf wieder mit gewöhnlichen Lettern. Das Gegebene ist, wie bei den benutzten Werken vorauszusehen war, fast durchweg zuverlässig. Einiges ist indessen doch zu bessern. Die Bedeutung des Friedens vom Jahre 1142 wird auch hier falsch angegeben (S. 2/3); Markgraf Otto I. hat Chorin nicht begründet, dies ist eine viel spätere Gründung als Lehnin. König Ottokar und Markgraf Otto III. haben Königsberg am Pregel nicht gegründet. Dafs Kurfürst Friedrich I. bei Sigismunds Tode für sich oder einen seiner Söhne nach der aiserkrone gestrebt (S. 17), steht im Widerspruche mit Ranke SW. 2. Ausg. I. . 103. Wenn es S. 92 heifst: „elle (la France) désirait pouvoir concentrer outes ses forces maritimes et être à l'abri de toute attaque sur terre“ nd dies als Entscheidungsgrund für den Anschlufs Frankreichs an

20) Deuxième partie jusqu'en 1871. Berlin. F. A. Herbig. 200 S.

Österreich 1756 angeführt wird, so ist das Gegenteil richtig. Jenes bezeichnet vielmehr die Politik, welche König Friedrich als die den Interessen Frankreichs gemäfse betrachtete. Manches wäre auch noch hinzuzufügen, so das Jahr 1858 für die Übernahme der Regentschaft. Nach Abstellung der hervorgehobenen Mängel wäre dieser Précis de l'histoire ein recht nützliches Büchlein. Die Ausstattung in Papier und Druck ist gut.

Bevor wir zu den Hilfsbüchern für den oberen Kursus übergehen, mögen noch einige Bücher genannt werden, welche alle die Weltgeschichte zum Gegenstande haben und eine Unterscheidung der Kurse nicht vornehmen[21]). Überaus stattlich nimmt sich in der siebenten verbesserten Auflage das Buch von J. C. Andrä aus: geschmackvoller, solider Einband, starkes, festes Papier, klarer, trefflicher Druck, sauber ausgeführte Karten und Bildertafeln. Bisher ist der Grundrifs sowohl an höheren Knaben- als Mädchenschulen gebraucht worden. Mit dieser Auflage aber ist eine Scheidung eingetreten, und für letztere Anstalten erscheint eine besondere Ausgabe unter dem Titel *Lehrbuch der Weltgeschichte*, was der Förderung des jedesmaligen Zweckes gewifs nur nützlich sein kann. Für welche Art von höheren Knabenschulen aber nunmehr dieser, wie es in der Vorrede heifst, namentlich in der Darstellung vereinfachte Grundrifs bestimmt ist, darüber spricht sich der Verfasser nicht aus. Der Stoff ist in 151 Paragraphen geteilt und entspricht für den oberen Kursus der Gymnasien doch nur sehr gemäfsigten Anforderungen, namentlich in der alten Geschichte. Zum Beweise möge die griechische Geschichte dienen. In der geographischen Übersicht fehlt manches, so der Cithäron, die Städte Ambracia, Larissa, Lamia, Amphissa, die Insel Cythera, unter den Kolonieen (S. 38 f.) Heraclea Pontica, Kalchedon, Stagirus, Heraclea und Locri in Unteritalien, in Sicilien Gela, Leontini, Catana. Über die Bedeutung der Tyrannis für die griechische Kultur findet sich nichts (S. 41). Auch sollten die Äsymneten, so Pittakos von Lesbos, dann so hervorragende Männer wie Pheidon von Argos und Kleisthenes von Sikyon genannt werden. Ganz ungenügend ist die Verfassungsänderung von Kleisthenes, wo nichts von der Änderung der Phyleneinteilung, nichts von der Minderung der Archontengewalt und der Steigerung der Befugnisse der Prytanen gesagt wird. Der Reaktionsversuch unter Isagoras, das Eingreifen Spartas in diese attischen Dinge bleibt unerwähnt. Dafs Andrä die Pentekontaetie sehr kurz behandelt, ist sicher kein Fehler, aber

---

21) J. C. Andrä, Grundrifs der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten. Kreuznach und Leipzig. R. Voigtländer. 294 S. — Theodor Dielitz, Grun[illegible] rifs der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen. Altenburg. H. [illegible] Pierer. 256 S. — Karl Knochenhauer, Grundrifs der Weltgeschicht[illegible] Potsdam. Aug. Stein. 320 S. — H. Cassian, Weltgeschichte für höhe[illegible] Mädchenschulen und Lehrerinnenbildungsanstalten, in neuer Bearbeitung v[illegible] Philipp Beck. II. Teil. Geschichte des Mittelalters. 320 S. Wiesbad[illegible] C. G. Kunzes Nachfolger.

Schlachten wie die bei Tanagra und Oinophyta, Gründungen wie die von Amphipolis und Thurii, der Umfang des attisch-delischen Seebundes, die Erhebungen von Naxos und Thasos, die attischen Kleruchieen hätten Erwähnung finden sollen. Auch der peloponnesische Krieg, namentlich die Anlässe, der zweite und dritte Teil sind sehr kurz behandelt, der Kriegsplan des Perikles wird gar nicht erwähnt. Danach könnte man eher annehmen, dafs das Buch in erster Linie für Realgymnasien und Oberrealschulen bestimmt ist. Aber auch im Mittelalter und in der Neuzeit wird gar manches vermifst werden. So fehlt in der Reformationszeit die Erhebung der Reichsritter unter Sickingen, der Bauernkrieg ist ganz kurz, Herzog Ulrich von Württemberg und die heilige Ligue von Cognac werden gar nicht erwähnt. Der Wechsel in der Politik des Kurfürsten Moritz ist ganz unmotiviert geblieben, die Eigenart und Bedeutung der Kirchenverfassung Calvins wird nicht besprochen. Die polnischen Wasas durften bei Gustav Adolf nicht übergangen werden, im westfälischen Frieden war das Normaljahr 1624 und die politischen Bestimmungen aufzuführen. Die Anordnung des Stoffes ist im ganzen zweckmäfsig, doch im Reformationszeitalter ist eine Umstellung zu empfehlen. Der Zusammenhang der Kirchenpolitik des Kaisers mit seiner äufseren tritt hier gar nicht hervor. Gekürzt dagegen könnte die Geschichte des Volkes Israel werden, die acht Seiten umfafst. Dann könnten die unzähligen Verweisungen auf andere, z. T. unmittelbar daneben stehende Paragraphen wegbleiben. Der Schüler soll in seinem Grundrifs heimisch sein. Die Darstellung selbst ist angemessen, klar, einfach und zuverlässig. Bei einer neuen Auflage wäre aber der stetige Gebrauch des Artikels bei Eigennamen (z. B. dem Gustav Wasa, den Friedrich von Baden, den Christian) zu beseitigen. Die zwölf Karten sind brauchbar (Karte III würde für Gymnasien nicht ausreichen), die Bildertafeln zeigen eine verständige und nützliche Auswahl. Auch die angehängte Zeittafel erscheint zweckentsprechend.

Der bereits in fünfundzwanzigster Auflage erschienene *Grundrifs* von Th. Dielitz bietet allerdings eine gewisse Sonderung des Stoffes, indem die meisten der kleiner gedruckten Abschnitte dem oberen Kursus zugewiesen sind. Da nach dem Vorworte des Verfassers nur unwesentliche Änderungen vorgenommen sind, so kann von einer Besprechung des bekannten Buches Abstand genommen werden. Doch möchten wir für die folgenden Auflagen der Verlagshandlung gröfseren Druck empfehlen. Gegen Andrä gehalten sticht die Ausstattung des doch offenbar verbreiteten Buches sehr unvorteilhaft ab.

In vierter Auflage ist der *Grundrifs* von Carl Knochenhauer erchienen, nach des Verfassers im Jahre 1883 erfolgtem Tode von dessen ›ohn Paul F. Knochenhauer herausgegeben. Auch hier heifst es inezug auf die Bestimmung des Buches nur „für den Unterricht in ›chulen“. Da der Verfasser aber seiner Zeit Professor am Realgymnasium a Potsdam war, so ist es wahrscheinlich, dafs er das Buch wohl zunächst r diese Anstalten bestimmt hat. Nach der Vorrede unterscheidet sich

diese vierte Auflage nur durch die Umarbeitung der alten Geschichte des Orients und die Weiterführung von 1871—1886. An beiden Stellen aber wird den Bedürfnissen der Schule nicht Rechnung getragen. An der ersten wird eine Fülle von Namen, Thatsachen und Jahreszahlen aus der ägyptisch-assyrisch-babylonischen Geschichte, auch der ältesten Zeiten, ausgeschüttet, die wir von unsern Schülern unmöglich verlangen können, an der anderen wird ausführlich der russisch-türkische Krieg, die Ereignisse in Bulgarien und Spanien bis 1886, Frankreichs Unternehmungen in Tunis und Tonkin, England in Ägypten u. s. w. besprochen. Von der inneren Weiterentwickelung des Deutschen Reiches dagegen findet sich kein Wort, vielmehr nur ein Abschnitt über die Kolonieen, aber auch dieser verbunden mit der Geschichte des Kongostaates. Im übrigen macht das Buch noch denselben Eindruck, den es seiner Zeit in der dritten Auflage auf Fr. Junge[22]) gemacht hat. Auch die von ihm aufgezeigten Fehler sind meist noch vorhanden. Was Junge aber, um sein ungünstiges Urteil zu begründen, von sachlichen Irrtümern angeführt hat, giebt immer noch ein schwaches Bild von der Beschaffenheit des Buches. Hier mag es genügen, einmal darauf hinzuweisen, dafs auf einer Seite der Skythenzug des Darius in das Jahr 508, an einer anderen ins Jahr 513 (S. 14. 24) gesetzt wird, dafs nach Knochenhauer die geschichtlich wichtigsten Landschaften von Hellas Akarnanien, Ätolien, Lokris und Phocis waren (S. 15), dafs die Athener aufgefordert wurden, „die Oberanführung der Hegemonie zu übernehmen", dafs das römische Heer unter dem älteren Tarquinius bereits 6 Legionen, und dafs Rom unter Servius Tullius nicht weniger als 80 000 kampffähige Bürger zählte (S. 43). Es kann vor dem Buche also nur gewarnt werden.

In fünfter Auflage liegt der zweite Teil der Weltgeschichte von H. Cassian vor, welcher das Mittelalter enthält. Derselbe ist als Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenbildungsanstalten bestimmt und von Philipp Beck, dem Direktor zweier derartiger (evangelischer) Anstalten zu Köln, einer umfassenden Neubearbeitung unterzogen worden. Das Buch zerfällt in einen einleitenden Teil bis zum Untergange des weströmischen Reiches, dann in vier Hauptabschnitte, welche die Geschichte bis zum Tode Maximilians führen und auch noch die Erfindungen und Entdeckungen umfassen. Die Auswahl und Anordnung des Stoffes ist zweckmäfsig; durchaus im Vordergrunde steht die deutsche Geschichte, von den übrigen Ländern Europas werden naturgemäfs England und Frankreich besonders berücksichtigt. Zu billigen ist auch, dafs der Darstellung der Kulturzustände in den verschiedenen Zeiträumen besondere Aufmerksamkeit gewidmet und den deutschen Sagenkreisen aus der Zeit der Völkerwanderung auch ein Paragraph zugewiesen ist. Eigentümlich sind dem Buch vier Abschnitte, welche jedesmal am Schlusse der Perioden die Stellung der Frauen und hervorragende Frauengestalten behandeln. Die Darstellung

22) ZG. 1881. S. 688 f.

ist geschickt und wechselt zwischen breiterer Ausführung der Hauptpartieen und kurzer Zusammenfassung der minder wichtigen Ereignisse. In der Hauptsache ist die Erzählung zuverlässig, im einzelnen aber hat sich doch eine ganze Reihe von Stellen bei dem Lesen zusammengefunden, die einer schärferen, genaueren Fassung oder auch geradezu einer Berichtigung bedürfen. Z. B. die Darstellung der Zusammenkunft Barbarossas und des Löwen (S. 169) ist bereits sagenhaft ausgeschmückt, nach S. 67 wäre Bonifaz 718 zweimal in Rom gewesen, nach S. 17 hätten die Häduer Ariovist gegen die Sequaner zu Hülfe gerufen u. a. m. Bei einer neuen Auflage wären besonders die staatsrechtlichen Verhältnisse zu berücksichtigen. Wenn Aetius, wenn Alarich in ihrer Stellung zum Kaiser immer „Feldherren" genannt werden, so bezeichnet dies ihre Würde ganz und gar nicht; wenn König Chlodwig den Maiordomus „über alle Hofleute setzte, daſs dieser im Krieg und Frieden der erste nach ihm sein sollte", so ist das falsch. Das Lehnswesen bereits bei den ältesten Einrichtungen der Germanen zu besprechen führt notwendig irre, zudem genügt die Darstellung nicht (S. 9 f.).

Bei einer neuen Auflage könnte auch noch an verschiedenen Stellen eine Vereinfachung eintreten. Niemand wird von den jungen Mädchen verlangen, daſs sie Kaiser wie Glycerius (S. 34) oder die oströmischen Kaiser des achten und neunten Jahrhunderts oder auch die kleinen germanischen Volksstämme zu Tacitus' Zeiten wissen. Auch in rein sprachlicher Hinsicht ist noch manches zu bessern, wie z. B. „Attila war klein von Wuchs, hatte einen groſsen Kopf mit kleinen, lebhaft blickenden Augen, platter Nase, ein bartloses, schmutziges Gesicht *und kriegerischen Sinn*" oder „die unglücklichen Einwohner fanden *auf den Lagunen* des adriatischen Meeres eine Zufluchtsstätte und legten den Grund zu Venedig" (S. 31 f.). Die Ausstattung des Buches ist gut.

Eine wesentliche Abweichung von allen bisher besprochenen Büchern zeigt inbezug auf die Anlage der *Grundriſs der deutschen Geschichte* von M. V. Sattler[23]), der nur das mit den eben besprochenen gemein hat, daſs auch in ihm eine Unterscheidung zwischen oberem und unterem Kursus nicht stattfindet. Der Grundriſs ist für bayerische Mittelschulen bestimmt, und deshalb ist „in diesem Gebäude der deutschen Geschichte ein Flügel, der der bayerischen, zur Verdeutlichung und Belebung des Ganzen und zur genaueren Orientierung derjenigen, die gerade diesen Flügel des Gebäudes inne haben und somit für ihn ein besonderes Interesse hegen, sorgfältig ausgezeichnet". Aber von dieser durch die Sachlage bedingten Zweiteilung ganz abgesehen zerfällt das Buch in drei wesentlich verschiedene Abschnitte. Der erste und gröſste (240 S.) umfaſst die deutsche Geschichte, in vier Zeiträume und diese wieder in zehn Haupt-

23) Grundriſs der deutschen Geschichte nebst einer Specialgeschichte Bayerns u. s. w. Fünfte verbesserte Auflage. München 1887. J. Lindauer. 283 S. Vgl. die Besprechung von H. Vogel in BbR. S. 19—22.

stücke gegliedert, bis 1871, sowie die bayerische — etwa je ein, oft umfangreicher Paragraph in jedem Hauptstücke — bis 1886. Der zweite, kleinste Teil (S. 241—298) bringt einmal einen Abschnitt über die Burggrafen, Kurfürsten und Könige aus dem Hause Hohenzollern, deren territoriale Erwerbungen samt einer umfassenden Stammtafel (S. 241—250). Dann folgt eine kurze Geschichte der den heutigen bayerischen Staat zusammensetzenden Gebiete (genauer die Rheinpfalz, Schwaben, Franken, Ansbach-Bayreuth, ganz kurz die einstmaligen Stifter und Reichsstädte), endlich eine synchronistische Tafel für die bayerisch-deutsche Geschichte (S. 270—298). Der dritte Teil endlich (S. 299—422) bildet ein historisches Lesebuch und enthält Charakterbilder einmal aus dem bürgerlichen Leben, dann aus der Kriegsgeschichte, welche allesamt hervorragende Männer Bayerns oder denkwürdige Thatsachen der bayerischen Geschichte zum Gegenstande haben.

Vorausgeschickt ist eine kurze Einleitung in das Studium der Geschichte, die uns in einem Schulbuche überhaupt nicht am Platze zu sein scheint. Diese Einleitung entspricht zudem nicht den wissenschaftlichen Anforderungen. Die geschriebenen Quellen werden hier eingeteilt in Inschriften, genealogische Tafeln, Urkunden, Annalen und Chroniken. Wo finden die so überaus wichtigen Briefe, die Memoiren ihre Stelle? Nach den zu den einzelnen Klassen gegebenen Erläuterungen nirgends. Zu den historischen Hilfswissenschaften werden neben Archäologie, Numismatik u. a. m. auch die historische Kritik und die historische Kunst gerechnet, zu den historischen Elementarwissenschaften dagegen die Geographie und die Ethnographie.

Inbezug auf die Einteilung des Stoffes entbehrt, vielleicht nicht vom bayerischen Standpunkte, jedenfalls aber vom deutschen, den der Verfasser doch einnehmen will, die Gliederung der Zeit von 1257—1648 in die beiden Hauptabschnitte „Die Zeit vom Interregnum bis zum Tode Ludwigs des Bayern 1347“ und „Die vom Tode Ludwigs des Bayern bis zum westfälischen Frieden“ der inneren Begründung. Auch die Gliederung des vierten Zeitraumes in die Zeit von 1648—1806 und die von 1806—1887 erscheint nicht glücklich. Das Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus, eines Friedrich des Grofsen, Joseph II. und Maximilian III. Joseph hätte einen eigenen Hauptabschnitt bilden sollen. Inbezug auf die Stoffaufnahme ist das Buch überreich an genealogischen und territorialen Einzelheiten, und falls alles Gegebene einigermafsen Eigentum des Schülers werden soll, müssen ganz ungemeine Ansprüche an denselben gestellt werden. Die Zeit des Mittelalters enthält sowohl für die allgemeine deutsche wie für die bayerische Vorgeschichte viel zu viel Einzelheiten die unbeschadet einer tüchtigen Kenntnis der Heimatgeschichte auf die Hälfte vermindert werden könnten. So werden z. B. alle Regenten, alle Teilungen des merowingischen und karolingischen Herrscherhauses genau angegeben. Die erstaunliche Menge von Zahlen aber könnte unbeschadet

der chronologischen Sicherung der Thatsachen noch viel mehr beschränkt werden.

Dafür könnte dann die neuere Geschichte hier und da genauer sein, so im Zeitalter der Reformation, wo z. B. der für die kirchliche Gestaltung Deutschlands grundlegende Reichstag von 1526 gar keine Erwähnung findet, die kirchliche Bewegung und die damit eng zusammenhängenden politischen Ereignisse überhaupt auseinanderfallen. Zu loben ist die Objektivität der Darstellung.

Bei einer neuen Auflage würde eine genaue Prüfung des Gegebenen auf seine Richtigkeit hin notwendig werden. Es hat sich bei der Durchsicht eine ganze Reihe von Anstöfsen ergeben, auch Vogel führt bereits einiges an. Einige Beispiele mögen hier genügen. Nicht Hermionen, sondern Herminonen; neben Isco steht unmittelbar Istävonen (S. 7). Dafs unsere Vorfahren im Chanate Chiwa gesessen haben und im fünfzehnten Jahrhundert vor Christus unter dem Gesamtnamen „Deutsche“ ausgezogen sind, klingt gar verwunderlich (S. 8). Hengist und Horsa sind keine geschichtlichen Personen; was von Germanen sich im Anfange des fünften Jahrhunderts in Bewegung setzte, waren nicht blofse Gefolgschaften (S. 16), die Gotenkönige heifsen nicht Theod*o*rich, sondern Theod*e*rich. Unrichtig ist, dafs Odoaker „493 bei Ravenna, Verona und an der Adda besiegt wurde“. Sowohl die Zahl wie die Reihenfolge der Schlachten ist falsch. Chlodwig ist nicht König der salischen Franken schlechthin, Aquitanien ist kein selbständiges merowingisches Reich gewesen. Pippin heifst nicht von Heristal und war 687 keineswegs Majordomus von Austrasien. Nicht Childebert hat das thüringische Reich erobert, sondern Theuderich. In ungewohnter Gestalt erscheinen nicht selten die Namen, so Augusta Vindelikorum, Stiliko, Klotar, Solyman, Chalife.

Teils eingedruckt teils eingeklebt sind 17 Stammtafeln, eingeheftet vier kolorierte Karten von Deutschland. Die letzte schliefst merkwürdigerweise mit Kaiser Maximilian ab. Recht wünschenswert wäre nach dem Charakter des Buches, wenn einmal Karten beigegeben werden sollen, eine nach Art der Brecherschen Karte von Preufsen ausgeführte Karte für das Wachstum und die Bildung des heutigen Bayern, welche hier so recht am Platze gewesen wäre. Was die Bildertafel am Schlusse — römische Münzen, die ungarische, die böhmische Krone — hier soll, vermögen wir nicht zu sagen. Die Abbildung der römischen Kaiserkrone und der eisernen Krone, welche letztere Gregor der Grofse der Langobardenkönigin Theudelinde, des Bayernherzogs Garibald Tochter, schenkte, läfst sich allerdings verstehen, ist aber, so alleinstehend, überflüssig.

Die Charakterbilder „aus dem bürgerlichen Leben“, d. h. Schilderungen aus der Friedenszeit, beginnen mit der „Gründung Augsburgs durch Drusus und Tiberius“ und schliefsen mit „Kurfürst Max III., der Gute, ein Wohlthäter des Volkes in den Hungerjahren 1771 und 1772“. Sie behandeln die Entstehung von kirchlichen und Profanbauten, die Stiftung von Klöstern, Hospitälern, wissenschaftlichen Anstalten,

das Leben und Treiben am Hofe der Fürsten, die Einführung des Weinbaues u. a. m. Nürnberg ist durch Martin Behaim, Augsburg durch Anton Fugger vertreten. Es würde sich auch die Besprechung der überaus wichtigen und nach den verschiedensten Seiten hin anregenden Thätigkeit Regiomontans oder eines so vielseitigen und bedeutenden Mannes, wie Willibald Pirkheimer, empfehlen.

In den Charakterbildern „aus dem Kriegsleben" folgt der Verfasser den Schilderungen Karls von Spruner. Er beginnt mit des Markgrafen Liutpold Tode 907 und schliefst mit den Kämpfen der Bayern bei Brienne, Bar-sur-Aube und Arcis 1814 ab. Wie natürlich, sind es vorwiegend die Heldenthaten der bayerischen Fürsten, welche besprochen werden, doch tritt auch die Mannhaftigkeit, Entschlossenheit und Treue des Volkes in vier Abschnitten hervor, Bildern aus dem Bauernkriege und dem dreifsigjährigen Kriege und in dem umfassendsten Abschnitte des ganzen Buches: „die bayerische Landeserhebung in den Jahren 1705 und 1706". Wünschenswert wäre, dafs bei allen einzelnen Bildern auch die Quelle angegeben würde, bei einigen würde es sich empfehlen, anstatt der freien Bearbeitung den Bericht möglichst wortgetreu zu geben.

Für den oberen Kursus ist in elfter Auflage der dritte Teil des historischen Hilfsbuches von W. Herbst erschienen, welcher die neuere Geschichte enthält. Da in diesem, wie auch in dem Hilfsbuche von Eckertz die ältere brandenburgisch-preufsische Geschichte sehr stiefmütterlich behandelt ist, so hat Carl Graeter[24]) eine Übersicht über dieselbe von der Errichtung der Mark Brandenburg bis zur Zeit des grofsen Kurfürsten zusammengestellt. Dieselbe ist aus dem praktischen Bedürfnis entstanden, beruht auf den Werken von Ranke, Droysen und Stenzel und giebt etwa dasjenige, was der Verfasser in der Prima vorzutragen pflegt. Dafs Brandenburgs Beziehungen zu Polen hervorgehoben werden, erklärt sich aus des Verfassers Lehrthätigkeit an einem Posenschen Gymnasium. Wenn Graeter allen ihm bekannt gewordenen Leitfäden zum Vorwurfe macht, dafs sie wesentliche und unwesentliche Partieen gleich ausführlich behandeln und zu wenig Gewicht auf den Zusammenhang mit der allgemeinen deutschen Geschichte legen, so ist er selbst vielfach nicht glücklicher gewesen. Auch hier reiht sich vielfach Einzelheit an Einzelheit, und ein leitender Gesichtspunkt fehlt, so namentlich in dem Abschnitte über die Askanier. Am besten ist der fünfte Teil, welcher die Hohenzollern behandelt. Aufser einer Menge arger Druckfehler stört noch eine Reihe von ungenauen Fassungen, auch geradezu falschen Angaben.

In dritter Auflage ist das zweite Heft des Lehrbuchs von Fr. Hofmann, Römische Geschichte, erschienen[25]. Die nachbessernde Hand de Verfassers zeigt sich an verschiedenen Stellen, doch ist dasselbe im wesen lichen fast ganz unverändert.

Neu erschienen sind zwei Lehrbücher für die alte Geschichte, eine

---

24) Pr. Gymn. Rogasen. — 25) Berlin 1889. Julius Springer. 88

von J. Hermann[26]), dem verdienten früheren Mitherausgeber der Jahresberichte der Geschichtswissenschaft, ein anderes von H. Jänicke[27]), dessen Hilfsbücher für den Geschichtsunterricht in den Tertien im vorigen Jahre als tüchtige Leistung willkommen geheifsen werden konnten. Das Lehrbuch von Hermann ist im ganzen auf vier Teile berechnet, von denen die vorliegenden zwei einmal die orientalische und griechische, dann die römische Geschichte enthalten. Hermann ist, wie er selbst sagt, durch die Fülle der Beobachtungen und Erfahrungen, die er in einer fast zwanzigjährigen Thätigkeit als Geschichtslehrer in oberen Gymnasialklassen gesammelt hat, bestimmt worden, dieses Lehrbuch herauszugeben. Wenn es auch des Verfassers Bestreben gewesen ist, „das Verständnis des Zusammenhanges (z. B. in der Entwicklung der „Ursachen“ und „Veranlassungen“, ebenso wie der weltgeschichtlichen Leistungen jedes Hauptvolkes, auch in der Hinweisung auf geschichtliche Analogieen) zu fördern“, so weist er dies doch als Hauptaufgabe dem Lehrer zu. „Desto mehr hat das Buch für die geistige Verarbeitung und Aneignung des Stoffes seitens der Schüler zu leisten.“ Die geistige Verarbeitung wird sich unseres Erachtens gerade im Unterrichte vollziehen müssen, die Aneignung des Stoffes kann allerdings durch ein Lehrbuch gar sehr gefördert werden. Hermann legt mit Recht ein besonderes Gewicht auf geordnete, stetige, bald eingehendere bald kürzere Wiederholung und hat im Hinblicke hierauf dem Buche eine besondere Gestaltung gegeben. „Bei der ersten Repetition mufs der vollständige Text durchgelesen werden, bei der zweiten der durch gesperrten Druck kenntlich gemachte Kern desselben, bei der dritten nur die Marginalien — so jedoch, dafs bei jeder folgenden Repetition immer durch Selbstprüfung festgestellt wird, wie weit der Schüler auf die je frühere zurückgreifen mufs. Die Noten und die Bemerkungen über die Quellen sind zunächst zur Disposition der Lehrer. Mögen diese davon den Schülern geben oder zu eigener Vorbereitung verwenden, was ihnen gut scheint: das sind Accidenzen des Buches, nicht die Substanz. Doch hält der Verfasser die rein dogmatische Behandlung nicht für die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes in den oberen Klassen. Bei der Auswahl des Stoffes hat derselbe die Erfahrungen zu Grunde gelegt, die er mit besseren Schülergenerationen gemacht hat. Aber auch für schwächere Generationen bleibt dem Buche immer noch die besondere Aufgabe, die bisher noch nie ein Verfasser eines geschichtlichen Lehrbuches sich gestellt hat: zu dienen als ein Nachschlagebuch für allerlei Realien — im vorliegenden Bande für Antiquitäten, wie sie bei der Lektüre der Schriftsteller so häufig in Frage kommen“.

Unseres Erachtens ist das bisherige Verfahren ein Vorzug gewesen;

---

26) J. Hermann, Lehrbuch der Weltgeschichte für obere Gymnasialklassen. I. Orientalische und griechische Geschichte. 201 S. II. Römische Geschichte. 170 S. Bielefeld und Leipzig. Velhagen und Klasing. — 27) H. Jänicke, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Erster

mit diesem Nebenzwecke wird die eigentliche Aufgabe des Lehrbuches geschädigt. Überhaupt erscheint dies Lehrbuch der Weltgeschichte als ein Rückschritt, wie denn auch die vorliegenden Besprechungen[28]) dasselbe einmütig und sehr entschieden ablehnen. Sicher ist es hervorgegangen aus langjähriger, fleifsiger Arbeit, aus der gewissenhaften Benutzung der besten Hilfsmittel der Wissenschaft, man hat an verschiedenen Punkten den Eindruck, dafs hier dem Verfasser eine Besprechung in der Klasse vorschwebt, aber nach der Form, in der es vorliegt, möchten wir es am liebsten charakterisieren als die Summe des im Laufe der Jahre bei der Vorbereitung auf den Unterricht sich allmählich durch Excerpieren und Notieren aufhäufenden Stoffes. Gerade das, was bei einem Schulbuche in erster Linie gefordert werden mufs, Übersichtlichkeit, Klarheit und Einfachheit der Darstellung ist hier in keiner Weise vorhanden. Ganz abgesehen von den unzähligen stilistischen Unebenheiten sind diese endlosen Sätze mit unendlichen Klammern, mit ihrem Durcheinander von Deutsch, Lateinisch und Griechisch — Hebräisch zeigt sich glücklicherweise nur vereinzelt —, die bald in Sätzen, bald in abgerissenen Notizen fortschreitende Darstellung, die Mischung von Erzählung, kritischen Bemerkungen und Citaten aus den Quellen unerträglich und nichts weniger als geeignet, „die geistige Verarbeitung wie die Aneignung des Stoffes zu fördern". Belege hierfür anzuführen erscheint nicht erforderlich; denn mag man das Buch aufschlagen, wo man will, so wird man sehr bald Beispiele in reicher Fülle finden. Aber nicht allein in der Form ist das Buch verfehlt, sondern auch in der Auswahl des Stoffes — zum grofsen Teil eine Folge des oben mitgeteilten Prinzips des Verfassers — geht es weit über dasjenige hinaus, was wir von unseren besten Schülern verlangen können und sollen, und bildet in dieser wie in jener Beziehung den diametralen Gegensatz zu dem Lehrbuche von Fr. Hofmann. Vor allem die orientalische Geschichte erscheint in einem Umfange (70 S.), wie bisher glücklicherweise nirgends. Hermann jedoch betrachtet dies als einen Vorzug. „Gerade die orientalische Geschichte darf am wenigsten vernachlässigt werden: im Zeitalter der orientalischen Seminarien, Museen und der den Orient mannigfach berührenden kolonialen und Handelsbestrebungen namentlich unseres Reiches dürfte man es wohl schwerlich verantworten können, wenn man gerade die Gymnasiasten auf jenen Gebieten ratlos entliefse". Aber alle diese Bestrebungen haben den heutigen Orient im Auge, und ob die eingehende Beschäftigung mit der Geschichte Ägyptens, Assurs und Babels im grauen Altertum den Schüler für die heute in Frage kommenden Zustände und Verhältnisse sehr fördert, ist die Frage. Es ist vielmehr gerade umgekehrt: dadurch, dafs wir die Länd welche der Schauplatz jener alten Geschichte sind, und deren heutige I wohner genau kennen lernen, wird unser Verständnis, unsere Kennt

---

Teil. Das Altertum. 274 S. Breslau. Ed. Trewendt. — 28) Max Hof mann ZG. Jahrg. 1889. S. 148—152. — van Houst Gm. 816—820.

jener weit zurückliegenden Zeit wachsen. Auch stehen heute Völker im Vordergrunde des Interesses, von denen wir aus dem Altertume nur wenig wissen: Inder, Chinesen, Japaner. Freilich finden sich bei Hermann, der Aufgabe des Lehrbuches als Weltgeschichte entsprechend, auch Abschnitte über chinesische und indische Geschichte! Besonders ausführlich aber ist die Geschichte der Staaten Vorderasiens. Hier ist alles, was die neueren Forschungen gebracht haben, mit grofser Sorgsamkeit zusammengestellt: die verschiedenen Dynastieen Ägyptens, die dunkelste Vorzeit des Euphrat-Tigrislandes, Akkad und Sumir, die Geschichte Elams, der Phönicier und der Hebräer werden mit gleicher Fülle jedweden Details behandelt (z. B. S. 44/45 werden alle Könige von Juda und Israel aufgezählt). Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir annehmen, dafs des Verfassers Thätigkeit als Religionslehrer ihn hier vielfach zur Aufnahme von Angaben bestimmt hat, die für die geschichtliche Bildung des Schülers wertlos sind. In der Periodisierung und Einteilung weicht Hermann vielfach von dem Gebräuchlichen ab, jedoch keineswegs zum Vorteil der Sache, wie z. B. bei der älteren römischen Geschichte ersichtlich ist. Die altorientalische Geschichte aber teilt er ein in Altertum, Mittelalter und Neuzeit; eine Einteilung, welche uns mehr als ein geistreicher Einfall als in der Sache begründet erscheint, und die vor allem zur Folge hat, dafs nunmehr die Geschichte der einzelnen Länder, auch die Ägyptens, auseinandergerissen wird und an drei verschiedenen Stellen gesucht werden mufs, ohne dafs die gegenseitige Einwirkung so intensiv ist, dafs ohne diese Anordnung die jeweiligen Ereignisse und Zustände unverständlich wären.

In der ältesten orientalischen Geschichte ist der Unsicherheit und Unzulänglichkeit unseres Wissens entsprechend eine Menge von Fragezeichen ausgestreut, ebenso aber auch in der älteren römischen Geschichte. Ja, dieselben erscheinen hier so zahlreich, dafs dem Schüler überhaupt alles als fraglich erscheinen mufs. Dazu kommt noch, dafs auch hier durch Zerlegung der römischen Geschichte von 509—264 in zwei Perioden mit je drei Abschnitten und in diesen wieder in je einen Abschnitt über äufsere und innere Geschichte die Erkenntnis des Entwicklungsganges der römischen Verfassung fast unmöglich ist. Zudem sind die fortwährenden Raubzüge und Streitigkeiten Roms mit den Volskern, Äquern, Sabinern wieder mit einer solchen Fülle des Details ausgestattet, die ihrer Bedeutung in keiner Weise entspricht. Auch ist es für den Schüler höchst störend, dafs im Texte die Rechnung nach Jahren a. u. c. und vor Christi Geburt fortwährend durcheinander läuft, eine Erscheinung, die sich aus dem Excerpieren verschieden datierender Bücher leicht erklärt[29]. Die Citate und Anmerkungen sind häufig zwecklos. Der Lehrer kommt damit doch nicht aus, der Schüler wird die Stellen nicht aufschlagen, soll es auch

29) Sollte sich so auch der wunderliche Wechsel von Ambrakia, Amprakia, Amprakioten erklären?

gar nicht, oder das Citat giebt ihm nichts, als was daneben schon im Texte steht. Anstatt dessen wäre es besser, einmal gröfsere Abschnitte von Bedeutung für die Staatsverfassung oder das Kriegswesen aufzunehmen. Die Abschnitte über die Kulturentwicklung, namentlich die Litteraturwerke sind voll nutzlosen Details, vielfach ungeordnet und sehr ungleich gearbeitet (vgl. z. B. S. 141—144. 163—165. 196). Wir versagen es uns, weiter auf das Einzelne einzugehen. Was Hermann geliefert hat, ist kein Lehrbuch, noch weniger ein Schulbuch, es sind die Materialien dazu, und es wird einer einschneidenden und gründlichen Durch- und Umarbeitung bedürfen, ehe daraus ein brauchbares Werk hervorgeht. Dafs ein solches von dem Verfasser aber sehr wohl zu erwarten ist, bezeugen manche Abschnitte der griechischen und späteren römischen Geschichte, welche sich vorteilhaft von dem übrigen unterscheiden. Allerdings trifft es weder das, was bei einer Neubearbeitung notwendig ist, noch das, woran das vorliegende Buch krankt, wenn Hermann in der Vorrede zum zweiten Teil folgendes sagt: „Verfasser mufs daran erinnern, dafs es sich bei seinem Werke im ganzen nicht um einen Leitfaden handelt, dessen Inhalt etwa sich deckte mit demjenigen, was der Schüler sich gedächtnismäfsig anzueignen hat, was man ihm dann als gesichertes Wissen abfragen müfste. *In einem Lehrbuche mufs manches stehen, was zum Verständnis mehr dient als zum Lernen.* Zu alledem aber gestattet ja gerade die Anlage dieses Buches im gröfseren Werke ein kleineres zu gebrauchen, welches sogar nach der Ansicht des Herrn Verlegers dereinst als besonderer Leitfaden — heraus- und zusammengezogen — für sich gedruckt werden kann und soll".

Das Buch von Jänicke dagegen ist zweifellos eine wertvolle Gabe und als solche von der Kritik einstimmig anerkannt worden. Alles, was bei Hermann schmerzlich vermifst wurde, findet sich hier: mafsvolle Auswahl des Stoffes, zweckmäfsige Gliederung, lichtvolle Entwicklung, besonnenes Urteil, fliefsende Sprache, einfache und doch geschmackvolle Darstellung. Die orientalische Geschichte umfafst S. 3—14, die griechische S. 14—125, die römische S. 125—273. Die letztere ist wie bei Hermann mit umfassenderer Besprechung der Kaiserzeit als bisher bis 476 n. Chr. geführt, indessen behält Jänicke abweichend von jenem die germanische Urzeit offenbar dem folgenden Bande vor. In der orientalischen Geschichte macht sich bereits der Einflufs der Weltgeschichte Rankes geltend (vgl. die Abschnitte über die Bedeutung des Volkes Israel, den Gegensatz zwischen Jahve und Baal), und zwar zum grofsen Vorteil des Geschichtsunterrichtes. Das Durcheinander der einzelnen Momente, das Streben nach einer vollständigen Aufzählung derselben tritt völlig zurück vor der Darstellung der für die Entwicklung der Menschheit bedeutungsvollen Errungenschaften. Auch in den anderen Teilen des Buches zeigt sich durchweg das erfolgreiche Streben, das Wesentliche hervorzuheben und das für den Zusammenhang und Entwicklungsgang Nutzlose auszuscheiden. Das ganze Buch zerfällt in gröfsere Abschnitte der gebräuchlichen Einteilung gemäfs, diese wieder in 180 Paragraphen und zwar so, dafs 90 auf die griechische,

90 auf die römische Geschichte entfallen. Die Inhaltsangabe ist jedesmal fett vorgedruckt und die kleineren Teile, in welche die Paragraphen wiederum zerfallen, haben abermals die Stichworte gesperrt vorangestellt. Am Schlusse ist eine Zeittafel beigegeben, die gleichzeitig die Überschriften der einzelnen Abschnitte eingedruckt enthält. Alles zusammen im Vereine mit der trefflichen Ausstattung erleichtert dem Schüler die Übersicht und die Aneignung des Stoffes ungemein. Die bezüglichen Quellenstellen sind sparsam und dann nur in den Anmerkungen unter dem Texte angegeben, verständigerweise vorwiegend solche aus den in der Schule benutzten Klassikern. Dafs bei der Besprechung der griechischen Staatsverfassungen und Kulteinrichtungen vielfach die griechischen Bezeichnungen in Klammern hinzugefügt sind, läfst darauf schliefsen, dafs auch dieses Buch „für höhere Lehranstalten“ in erster Linie das Gymnasium im Auge hat.

Selbstverständlich bleibt hier und da noch einiges zu wünschen. Erheblich scheint uns indessen nur die Frage, ob die Paragraphen 37—39 (das medopersische Weltreich) an der richtigen Stelle stehen. Sie sind wie bei Herbst vor dem jonischen Aufstande mitten in die griechische Geschichte eingeschoben. Aber dieser fügt die orientalische Geschichte überhaupt an der Stelle ein, und da bei Jänicke — völlig sachgemäfs — gleich die ersten Paragraphen (§ 2—9) die orientalische Geschichte bis zum Falle Babylons durch die Perser enthalten, wäre es doch wohl zweckmäfsig gewesen, § 37—39 hier sofort anzuschliefsen.

Die Zahlen weichen vielfach — nach Duncker — von den gebräuchlichen ab. Dies dürfte für ein Schulbuch, namentlich in der chronologisch so unsicheren Pentekontaetie, kaum zweckmäfsig sein. Hier und da könnte noch etwas hinzugefügt werden, so z. B. S. 2 bei der Aufzählung der Semiten die Lyder, S. 59 die verfehlte Expedition des Aristagoras gegen die Naxier. Anstatt dessen heifst es hier sehr allgemein: „Aristagoras fand seine Stellung zum Perserkönig auf die Dauer unerträglich und legte seine Gewalt nieder“. S. 100 hätte erwähnt werden sollen, wie geschickt König Philipp in den ersten schwierigen Jahren seiner Regierung Athen von einer Einmischung in die inneren Wirren seines Reiches abzuhalten wufste.

Manches ist im einzelnen auch noch richtig zu stellen. Messene ist nicht auf Ithome erbaut, sondern am Abhange, und nur die Akropolis liegt auf Ithome. S. 69 steht folgendes: „Die athenische Macht erfuhr eine wesentliche Verstärkung, zunächst durch die Gründung von Kolonieen; athenische Bürger (κληροῦχοι) erhielten an verschiedenen Orten des Mittelmeeres Grundstücke zugeteilt, welche sie nach damaliger Sitte meist verpachteten, um die Pachtsumme in Athen verzehren zu können. So entstanden namentlich Thurioi in Italien (443) und Amphipolis am Strymon.“ Hier werden Kolonieen und Kleruchieen durcheinander geworfen, und Amphipolis und Thurioi sind insofern noch ganz besonders unglücklich gewählt,

da an ihrer Gründung nicht blofs Athener, sondern auch Griechen anderer Stämme sich beteiligten.

Der *ἄρχων ἐπώνυμος* ist, wie es scheint, in Schulbüchern unsterblich und findet sich natürlich auch hier. Es wäre recht dankenswert, wenn in vielgelesenen Zeitschriften ähnliche Zusammenstellungen und Ausführungen gegeben würden, wie dies von Fr. Lange inbezug auf sechs gewöhnlich falsch dargestellte Punkte[30]) in sehr zweckmäfsiger Weise bereits geschehen ist und weiter in Aussicht gestellt wird.

Zum Schlusse möchten wir noch einige Änderungen in den Namen empfehlen. Jänicke wählt, dem jetzt herrschenden Zuge folgend, möglichst die griechischen Formen. Er sagt z. B. sogar Kypros statt Cypern. Da sollten nun aber solche Mifsgeschöpfe wie Ägospotamoi und Peiräeus verschwinden: Aigospotamoi und Peiraieus. Weshalb Jänicke den Alexander dem Grofsen so gefährlichen Rhodier Memnon beharrlich *Mnemon* nennt, war nicht zu entdecken.

Für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen und für Lehrerinnenseminare ist ein trefflich ausgestatteter Grundrifs der Geschichte von H. Christensen[31]) bestimmt, dessen Besprechung wegen zu später Einlieferung dem nächsten Jahresberichte vorbehalten werden mufs.

Diesen Geschichtsbüchern, welche zusammenhängende Erzählung bieten, oder doch zum Teil bieten, stehen gegenüber der *Auszug aus der Geschichte* von Karl Plötz und das *Kurzgefafste Lernbuch* von Ernst Dahn[32]), welche beide nur „das Thatsächliche im weiteren Sinne des Wortes und zwar in möglichst übersichtlicher Gruppierung vorführen, die Ausführung aber dem Vortrage des Lehrers überlassen“. In beiden Büchern sind die Anstalten, für welche sie bestimmt sind, nicht genannt, beide aber sind nach der ausdrücklichen Erklärung der Verfasser für Prima und Sekunda berechnet, also jedenfalls für höhere Lehranstalten. Der Auszug von Plötz wird von den Schülern der oberen Klassen, namentlich den Abiturienten vielfach bei den Wiederholungen gebraucht und geschätzt, beschränkt sich aber keineswegs auf jene, sondern hat von vornherein einem gröfseren Kreise Gebildeter dienen, diesem eben durch Auszüge aus den besten Werken „die Orientierung auf dem ganzen Gebiete der Geschichte ermöglichen“ wollen. Demnach enthält das Buch vielfach Abschnitte, welche bei alleiniger Rücksicht auf die Schule wegfallen könnten, aber eine Sonderung ist nicht schwer, und das Buch wird ja auch that-

30) Einige Bemerkungen zu unseren Lehrbüchern der deutschen Geschichte. ZG. S. 711—717. Er behandelt 1. die agri decumates, 2. Amalasuntha und Theodahat, 3. Cluny, 4. das Wormser Konkordat, 5. den Sturz Heinrichs des Löwen, 6. Günther von Schwarzburg. — 31) I. Altertum. 131 S. II. Das Mittelalter. Ausgabe für evangelische Schulen. 113 S. III. Die Neuzeit. 149 S. Breslau, Ferdinand Hirt. — 32) K. Plötz. 420 S. Berlin, A. G. Plötz. — E. Dahn. I. Alte Geschichte. 84 S. II. Mittelalter. 108 S. III. Neuere Zeit 1517—1815. 204 S. IV. Neueste Zeit 1815—1871. Anhang: Kurze Bürgerkunde. 80 S. Braunschweig, Bruhns Verlag.

sächlich schon längere Zeit auf dem französischen Gymnasium dem Unterrichte zu Grunde gelegt. Es ist nunmehr in neunter Auflage erschienen. Schon äufserlich hat dasselbe sehr gewonnen. In vergröfsertem Formate und geschmackvollem Einbande ist es nunmehr ein stattliches Buch. Aber auch innerlich ist eine durchgreifende Verbesserung von dem bewährten Herausgeber Max Hoffmann vorgenommen worden, ohne indessen den Gesamtcharakter zu verändern. Die Verfassungs- und Kulturgeschichte ist vervollständigt, die Kriegsgeschichte dagegen gekürzt worden, und in diesem Punkte könnte noch weiter gegangen werden. Bei den Samnitenkriegen, den Kämpfen Karls V. z. B. könnte noch so manche Einzelheit fortfallen. Im übrigen hält Hoffmann mit Recht daran fest, dafs die politische Geschichte der Stamm bleibt, an den sich die Kulturgeschichte anschliefst.

Die Anlage des Buches darf als bekannt vorausgesetzt werden, es ist also nur zu erwähnen, dafs diese Auflage bis zur Besitznahme von Gebieten in Afrika und Australien durch die Deutschen 1885 fortgeführt ist. Bei einer Prüfung des Textes an verschiedenen Stellen ward kaum irgend etwas vermifst, auch ergab sich kaum irgend ein Anstofs. In der dem Herausgeber besonders nahe liegenden römischen Geschichte wäre für eine neue Auflage vielleicht zu empfehlen, einen Abschnitt über die Götter und das Sakralwesen aufzunehmen. Bisher werden lediglich die Namen der Sachverständigenkollegien und Priester genannt, die fratres arvales finden sich überhaupt nicht. S. 91 wäre es gut, die lex Aternia Tarpeia zu nennen. S. 88 scheint es, dem Texte und der Sache entsprechend, heifsen zu müssen: Kampf der *Plebejer* gegen die *Patrizier*. Dafs Coriolanus von der Erstürmung von Corioli so heifst, wäre rätlich entweder ganz zu streichen oder doch durch ein hinzugefügtes „angeblich" zu charakterisieren. Eine *Zerstörung* von Veji hat 396 nicht stattgefunden, vgl. die Ereignisse nach dem Abzuge der Gallier. Dafs das Tribunat bis zum Jahre 300 einen „revolutionären und anarchischen Charakter" gehabt hat (S. 96), erscheint uns nicht richtig. In der neueren Geschichte wäre es gut, S. 238 die Azteken, vielleicht auch die Tolteken zu nennen, S. 239 bei der Besprechung der zehn Reichskreise das Ordensland Preufsen als lehnsabhängig von Polen hier überhaupt zu streichen, dagegen beim kurrheinischen Kreise aufser den drei geistlichen Kurfürsten auch Kurpfalz zu nennen. S. 240 vermifst man den Geburtstag Luthers, S. 241 den Inhalt des Speierer Reichstagsabschiedes von 1526. S. 242 wäre es gut, bei den Kriegen Karls V. einmal Frundsberg und Pescara zu nennen. An Stelle von „Karl V. lebt im Kloster S. Just als Privatmann (nicht Mönch)" wäre vielleicht noch richtiger „beim Kloster" oder „im Klosterbezirke San Just". Doch das sind Einzelheiten und Wünsche, welche dem durchaus günstigen Urteil keinen Abbruch thun.

Wenn Dahn darin mit Plötz-Hoffmann übereinstimmt, dafs er die zusammenhängende Darstellung dem Lehrer überläfst, so geht sein *Lernbuch* doch in der Gliederung und Gestaltung des Stoffes viel weiter als

jener. Während dort die Thatsachen in Perioden gegliedert, nach der chronologischen Folge geordnet, durch die Anordnung des Druckes übersichtlich gemacht und unter den einzelnen Jahren z. T. im Zusammenhange gegeben werden, Übersichten, wie z. B. „Religion und Staatswesen der Germanen“, „Folgen der Kreuzzüge“, nur selten und wenig umfangreich sind, ist Dahn gerade darauf bedacht, den Stoff bis ins einzelnste zu zergliedern und ohne ängstliche Rücksicht auf die Chronologie das Schema für den Unterricht zu entwerfen. Er strebt also etwa dem nach, was oben Wittneben als das Ideal des Grundrisses für den Geschichtsunterricht bezeichnete, und im Prinzip kann man sich mit einem so angelegten Buche nur einverstanden erklären. Aber es kommt alles auf die Art der Ausführung an.

Wenn Dahn den Lehrer durch Vermeiden zusammenhängender Erzählung nicht an eine bestimmte Fassung binden und andererseits den Schüler vor der Gefahr des wörtlichen Auswendiglernens seines Pensums bewahren will, so führt er auf der anderen Seite seine Einteilungen viel zu sehr ins einzelne und engt so Lehrer und Schüler ein. In einem Paragraphen erscheinen z. B. die Teile I. II. III., A. B. C., 1. 2. 3. 4. 5., a. b. c. d., gelegentlich auch noch *α. β.* An die so disponierten Ereignisse oder Zustände schliefsen sich dann zum Teil noch sorgfältig ausgeführte Betrachtungen (z. B. IV. S. 6 f.). Kurz, der Vorteil, den Dahn für den Schüler durch gröfsere Übersichtlichkeit und Selbstthätigkeit, für den Lehrer durch gröfsere Freiheit in der Gestaltung erreichen wollte, geht zum gröfsten Teil wieder verloren.

Es kommt noch ein anderes hinzu. Die Einteilungen selbst entsprechen häufig nicht den logischen Anforderungen. Die Zeit von 1815—1871 wird nicht unzweckmäfsig eingeteilt in die Zeitalter der heiligen Allianz und Metternichs, Nikolaus' I., Napoleons III. und Wilhelms I. (IV. 1). Wer nun aber annimmt, dafs der Stoff auch wirklich in diese Hauptteile gegliedert ist, würde sich sehr irren. Nicht einmal die Überschriften finden sich. Die Betrachtung der ersten Seite beschäftigt sich mit dem „Charakter“ und dem „Hauptinhalt“ der neuesten Zeit. Das Teilungsprinzip ist nicht ersichtlich (vgl. auch S. 13/14 „Allgemeine“ und „besondere Mafsregeln“). Auf S. 2 steht folgendes: „Um 1800 begann ein ganz neuer Geist durch die Völker Europas zu wehen. 1. Riesenhaftes Anwachsen aller Zweige menschlicher Thätigkeit. 2. Ungeheure Zunahme des Weltverkehrs. 3. Erweiterung des Gesichtskreises, Steigerung der geistigen Regsamkeit, Erhöhung der Bildung. 4. Völlige Umgestaltung des Lebens der Menschen. a. Reisen, Handels- und Geistesverkehr. b. Gewerbthätigkeit.“ Hier greifen die Teile in einander über. S. 57: Mängel der alten Wehrverfassung: 1. Die „Bevölkerung war von 12 Mill. auf 20 Mill. gestiegen“. Dies ist doch sicher kein Mangel der Wehrverfassung, erst 1, 2 und 3 zusammengenommen erzielt einen solchen. Auch die Folge der einzelnen Paragraphen ist wenig zweckmäfsig. § 4 enthält die französische Geschichte von 1815

bis 1852, § 5 bespricht die Wirkungen der Julirevolution. In § 6 und 7 wird von den auf die Sprengung des Reichsparlamentes gerichteten revolutionären Bewegungen, von Blums Entsendung nach Wien u. a. m. gesprochen, aber erst § 8 behandelt die Geschichte des Parlaments. Nicht selten finden sich auch Wiederholungen (S. 24: 30, 3: 31).

Auch Auswahl und Umfang des Stoffes geben zu erheblichen Bedenken Anlafs. Das Hambacher Fest und das Frankfurter Attentat von 1833 (S. 13) sind für die Schule entbehrlich, ebenso die Kenntnis der Einzelheiten der österreichischen Bewegung 1848/1849, der schleswig-holsteinschen Frage 1848/1850 (S. 21—23), wie denn überhaupt das Jahr 1848/1849 in Deutschland viel zu eingehend behandelt ist (S. 15—30). Gut dagegen ist, dafs die Unionsbestrebungen Preufsens, die Gegenströmungen aufgezeigt werden, der Entwickelung von Kunst und Wissenschaft, Industrie und Handel in Deutschland zur Zeit König Friedrich Wilhelms III. und IV. ein besonderer Paragraph gewidmet ist. Wünschenswert wäre aber auch hier eine engere Verbindung der Paragraphen, welche die Weiterentwickelung der deutschen Frage betreffen. Anstatt dessen werden wir zu den Befreiungskämpfen der Griechen zurückgeführt!

Endlich macht sich Mangel an Objektivität und Sorgfalt in der sprachlichen Darstellung empfindlich bemerkbar, ein Fehler, der naturgemäfs hier noch viel bedenklicher ist als in einem Buche mit zusammenhängender Darstellung. Der Wiener Kongrefs und die Politik Metternichs sind ja sicherlich nicht geeignet, Bewunderung zu erwecken, aber es sind doch geschichtliche Erscheinungen, die verstanden und nicht von vornherein verspottet werden sollen. Hier aber lautet schon die Überschrift von § 3: „Der Wiener Kongrefs und seine Ausgeburten“, und damit nicht genug, sind die Unterabteilungen als Erste, Zweite Ausgeburt bezeichnet. S. 7 steht folgendes: „Ursachen dieser Mangelhaftigkeit: . . . . 2. Was konnte von Talleyrand und Metternich Gutes kommen? 3. Mifsgunst der fremden Mächte“. S. 8: „Metternich nennt die Allianz „Geschwätz“, tritt bei und beschliefst die heilige Sache zu seinen höchst unheiligen Zwecken zu benutzen“. Vgl. auch S. 38 und 39[33]).

Die vorstehenden Beispiele sind dem vierten Teil, der als Vorläufer der drei ersten Abteilungen erschienen ist, entnommen, aber auch in jenen finden sich ähnliche Mängel, dazu sind die Angaben vielfach ungenau und unrichtig.

In den griechischen Namen, für welche Dahn die hellenische Form folgerichtig durchführen will, herrscht eine staunenswerte Verwirrung. Er verlangt Menélaos, Augías, Oidípus, Gýlippos, Kérkyra, Leukás, Mantínea (richtiger wäre allerdings Mantíneia), eine Sprechweise, die sogar auf Gymnasien wohl selten verlangt wird; wie und weshalb aber Hepháistos, Polynéikes, Polykléitos, Eubóia und Pheídias, Koroneía, Chaironeía unter-

33) Anderes in den Besprechungen von Max Hoffmann, ZG. 765—767 und E. Bösser, PA. 641—644.

schieden werden sollen, ist uns unbekannt. Die Sprechweise Hérakles, Héstia, Patróklos, Laókoon, Plataíai, Zakýnthos ist sicher keine griechische, welch eine, ist schwieriger zu sagen. Im übrigen kehrt Dahn zuweilen auch auf den vielbetretenen Pfad der Gewohnheit zurück, wie die Formen Ajax, Aeetes, Ira beweisen.

In der ersten Abteilung ist auf den ersten Seiten folgendes auffällig erschienen. S. 1: I. Geschichte des Altertums bis zur Zerstörung des römischen Reiches 568 n. Chr. S. 8 werden zu den Sporaden Samothrake, Imbros, Lemnos gerechnet. Die spartanischen Könige stammen nicht aus dem Geschlechte des Prokles und des Eurysthenes. Dafs die Ephoren als ursprüngliche Vorsteher der Gaue bezeichnet werden, ist bedenklich, ebenso die wohl nur scheinbare Zweiteilung der Heloten, die Bezeichnung der attischen Buleuten als Senatoren, die des Perikles schlechthin als Kriegs-, Finanz- und Bautenminister wenigstens ungewöhnlich. „Der peloponnesische Bund kämpft gegen den attischen Seebund (vgl. schmalkaldischer Krieg)“ ist dem Berichterstatter dunkel geblieben, ebenso der Vergleich Athens im Jahre 415 und der sizilischen Expedition mit „Theben unter Epameinondas, Preufsen unter Friedrich dem Grofsen und 1806“.

Die orientalische Geschichte ist für jede höhere Anstalt ungenügend behandelt, für das Gymnasium würde auch die griechische Geschichte nicht ausreichen.

Aus der zweiten Abteilung mögen Beispiele von 3 Seiten genügen. S. 12: Aëtius Gote in römischen Diensten; 452 Attila vor Rom; Romulus Augustulus, der Sohn des germanischen Feldherrn in Gallien; die Einführung des fränkischen Lehnswesens bei den germanischen und romanischen Nationen ist eine Wirkung der Völkerwanderung. S. 13: Alfred der Grofse 800. S. 14: Belisar richtet gegen die Goten nichts aus; Codex Justinianeus=Corpus Juris. S. 15: A. Oberitalien. B. Unteritalien — nachher folgt noch (ohne C) ein Mittelitalien. Unteritalien 1194—1266 Teil des Deutschen Reiches. Indessen die Belege werden wohl zur Begründung des Urteils hinreichen, dafs die vierte Abteilung sich für die Schule nicht eignet, die übrigen drei, welche auf einem schon früher von Dahn herausgegebenen weiteren *Lernbuche* beruhen, auch noch einer sehr gründlichen Durcharbeitung bedürfen, um empfohlen werden zu können.

Aufser Repetitionsfragen und Thematen zu historischen Vorträgen und Aufsätzen, sowie einigen Holzschnitten ist dem *Lernbuche* in seiner vierten Abteilung noch eine „Bürgerkunde“ beigegeben, welche auf 11 Seiten eine kurze Übersicht über die Verfassungsformen überhaupt giebt und die Hauptpunkte aus der Verfassung und Verwaltung des Deutschen Reiches und Preufsens aufführt. Besonders wird das aktive und passiv Wahlrecht, der Reichskanzler, die Schutzgebiete, Heerwesen und Marine sowie das Gerichtswesen besprochen. Die Zusammenstellung ist im ganze zweckmäfsig. Dafs sie nicht durchweg korrekt ist, hat E. Bösser nac gewiesen; für den dem französischen Ausdrucke „Institution civique“ nac

gebildeten Titel „Bürgerkunde“ hat Max Hoffmann den geeigneteren „Verfassungskunde“ vorgeschlagen.

Ähnliche Zwecke für die Schule, wie hier Dahn, verfolgt O. Kuntzemüllers *Deutsches Staatshandbuch*, von dem H. Schiller urteilt, dafs demselben zu einem Schulbuche alles fehlt, dafs es für den Lehrer aber empfohlen werden kann. Letzteren ist, weil umfassender und mit genauen Hinweisen auf das gesamte Gesetzesmaterial versehen, das sehr sorgfältig gearbeitete *Handbuch* von Graf Hue de Grais, vortragendem Rate im Ministerium des Innern, sehr zu empfehlen. Dasselbe liegt bereits in sechster Auflage vor und hat die bis Oktober 1887 im Reiche und in Preufsen zustande gekommenen Gesetze vollständig aufgenommen. — Zunächst für das Grofsherzogtum Hessen bestimmt, aber auch für weitere Kreise von Interesse ist das Büchlein von dem hessischen Ministerialsekretär Adolph de Beauclair, eine gekrönte Preisschrift, welche in fünfter verbesserter Auflage vorliegt. Auf 24 Seiten werden in 11 Paragraphen die Einrichtungen des Deutschen Reiches, auf 30 Seiten in 10 Paragraphen die des Grofsherzogtums Hessen übersichtlich geordnet und klar entwickelt dargelegt. Ein Anhang handelt von der Stimmberechtigung und Wählbarkeit bei den verschiedenen öffentlichen Wahlen [34]).

Wenn die ebengenannten Werke die gegenwärtigen Zustände des Reiches und Preufsens darlegen, so zeigt ein anderes, für die Schule sehr willkommenes Buch urkundlich die Erhebung Preufsens und die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Deutschen Reiches. Wir meinen Horst Kohl, *Dreifsig Jahre preufsisch-deutscher Geschichte 1858—1888 in amtlichen Kundgebungen* [35]). Das Jahr 1888, das Todesjahr des Begründers des Deutschen Reiches und seines sieggekrönten Heerführers und nur so kurze Zeit regierenden zweiten Kaisers, wird immer von hervorragender Bedeutung sein und einen Abschnitt in der deutschen Geschichte bilden. Von nicht geringerer Bedeutung ist das Jahr 1858, der Beginn der Regentschaft, der Ausgangspunkt einer zielbewufsten, konsequenten, nicht ermüdenden Politik, welche auf die Erstarkung Preufsens hinarbeitet und dasselbe durch die Entwicklung und Zusammenfassung aller Kräfte befähigt, nunmehr die deutsche Frage zu lösen. Den naturgemäfsen Mittelpunkt bildet der Januar 1871, die Errichtung des Deutschen Reiches, die Erneuerung des Deutschen Kaisertums. Wendet sich bis

---

34) Deutsches Staatshandbuch. Eine gemeinverständliche Darstellung der Verfassung und der staatlichen Einrichtungen des Deutschen Reiches und des Königreichs Preufsen mit einleitenden Bemerkungen über die geschichtliche Entwicklung und die geographischen, Handels-, Produktions-, Erwerbs- und Verkehrsverhältnisse des Reiches. Berlin, Karl Ulrich & Co. 312 S. Vergl. H. Schiller in ZG. 1889. 84 f. — Graf Hue de Grais, Handbuch der Verfassung und Verwaltung in Preufsen und dem Deutschen Reiche. Berlin, Julius Springer. 508 S. — Adolph de Beauclair, das Verfassungs- und Verwaltungsrecht des Deutschen Reiches und des Grofsherzogtums Hessen. Darmstadt. Arnold Bergsträfser. 63 S. — 35) Giefsen, Ricker. 346 S.

dahin das Interesse vorwiegend der Entwicklung der äufseren Politik zu, so sind die Jahre nach 1871 eine Zeit innerer Arbeit, „Deutschland grofs zu machen an den Gütern und Gaben des Friedens“. Die Jahre 1858 bis 1871 zerfallen wieder in die Zeit der Vorbereitung und Auseinandersetzung mit Österreich (1858—1866), im Innern zugleich die des Konfliktes, und in die Zeit des Norddeutschen Bundes (1867—1870). Auch die Zeit nach 1871 zerlegt Kohl in zwei Abschnitte, einmal „Die Gründung und den Ausbau des Deutschen Reiches“ (1871—1881) und dann „Die Sozialreform und Kolonialpolitik“ (1881—1888). Die erste Abteilung beginnt mit der Thronrede des Prinzregenten vom 20. Oktober 1858, die zweite mit der des Königs zur Eröffnung des Reichstages des Norddeutschen Bundes, die dritte mit der Proklamation „An das deutsche Volk“ vom 18. Januar 1871, die letzte mit der Allerhöchsten Botschaft vom 17. November 1881, welche dem Deutschen Reiche die Aufgabe stellt, „die Heilung der sozialen Schäden durch die positive Förderung des Wohles der Arbeiter zu suchen“. Das Buch schliefst mit dem auf Befehl des jetzt regierenden Kaisers veröffentlichen Auszuge aus den Aufzeichnungen seines kaiserlichen Grofsvaters, enthält aber vorher auch die wichtigsten Kundgebungen Kaiser Wilhelms II. bis zum August 1888. „Die Sammlung amtlicher Kundgebungen, aus denen das Buch sich zusammensetzt, ist vollständig hinsichtlich der Thronreden bez. Reden der Minister, die bei Eröffnung oder Schlufs der Sitzungen der parlamentarischen Körperschaften in Preufsen und dem Deutschen Reiche gehalten wurden; von Armeebefehlen, Allerhöchsten Erlassen, Königlichen bez. Kaiserlichen Botschaften, Ansprachen und Urkunden fanden nur die für die Erkenntnis der geschichtlichen Entwicklung der letzten dreifsig Jahre wichtigsten Aufnahme; zu Grunde liegt zumeist die amtliche Feststellung, wie sie im preufsischen Staats- und deutschen Reichsanzeiger erfolgte. Einen verbindenden Text zu geben, hat der Verf. absichtlich vermieden; die Stücke selbst erzählen in ihrer Unmittelbarkeit lauter und überzeugender, als das Wort des Historikers vermag, von dem Ringen und Streben, den Hoffnungen und Erfolgen, den Leiden und Freuden der vergangenen dreifsig Jahre.“ Die Auswahl ist eine sehr umsichtige, und der Lehrer wird in diesem Quellenbuche eine feste und sichere Grundlage für die Behandlung dieser Epoche in dem Unterrichte der obersten Stufe erhalten. Das auch äufserlich vorzüglich ausgestattete Buch bildet für ihn zugleich eine Ergänzung und Fortführung des Werkes von Schilling. Aber nicht blofs für den Lehrer, sondern für alle vaterlandsliebenden Deutschen ist das Buch bestimmt, vornehmlich für die reifere Jugend, und diese urkundliche Geschichte wird somit auch einen nützlichen und wertvollen Bestandteil der Schülerbibliotheken bilder

Gleichfalls für weitere Kreise bestimmt, aber eben auch für die Be lebung und Vertiefung des Unterrichtes auf höheren Lehranstalten von de gröfsten Bedeutung ist die bekannte Sammlung der *Geschichtsschreiber de deutschen Vorzeit*, von der nunmehr die zweite Gesamtausgabe unter de Leitung von W. Wattenbach im Erscheinen begriffen ist. In dem Be

richtsjahre sind von dem ebengenannten Gelehrten neu herausgegeben *Kaiser Karls Leben* von *Einhard* und *Die Hamburgische Kirchengeschichte Adams von Bremen*[36]. Der Text der Werke ist von Wattenbach einer sorgfältigen Prüfung unterzogen und die Anmerkungen sind dem Stande der wissenschaftlichen Forschung entsprechend zum grofsen Teil umgestaltet worden. Auch ist Adam von Bremen mit einem sorgfältig gearbeiteten Namen- und Sachregister versehen worden. Neu hinzugefügt ist dem ersten Werke der Prolog von Walafrid, den Abel noch für unecht gehalten hatte, dem zweiten die Übersetzung einer alten Aufzeichnung über die britannischen Inseln, welche Pertz seiner Zeit publizierte.

Ist es der Zweck der beiden eben besprochenen Werke, dem Lehrer und Schüler die Geschichtsquellen selbst in ihrer Unmittelbarkeit zur Verfügung zu stellen, so will Pütz in seinen *Historischen Darstellungen und Charakteristiken für Schule und Haus* und ähnlich Dressel in den *Bildern aus der englischen Geschichte*[37] vielmehr die besten modernen Bearbeitungen auf den verschiedenen Gebieten der Geschichte zu Grunde legen und so nach einer anderen Richtung hin dem Leser das Beste darbieten, was existiert. Pütz' Aufsätze sollen „nicht ohne inneren Zusammenhang bleiben, sondern eine organisch gegliederte Darstellung aller Hauptbegebenheiten der Weltgeschichte bilden, mit besonderer Rücksicht auf die Religions- und Staatsverfassung, zum Teil auch auf Kunst, Wissenschaft und Handel und in Verbindung mit Charakterzeichnungen der hervorragendsten Persönlichkeiten". Die Aufgabe des Herausgebers beschränkte sich also nicht blofs auf die Auswahl solcher Abschnitte, die wissenschaftlichen Wert mit klarer und zugleich anziehender Darstellung möglichst vereinigen, sondern er mufste den ausgewählten Stoff vielfach durch Ausscheidung alles Entbehrlichen, durch Zusammenziehung gröfserer Ausführungen in eine abkürzende, anknüpfende oder abrundende Fassung umgestalten. Pütz bestimmte das Buch ebensowohl für den Vortrag des Lehrers wie für die Privatlektüre des Schülers. Namentlich aber hat er bei der Abfassung an die Schülerbibliotheken gedacht und darum alles ferngehalten, „was in religiöser, sittlicher und politischer Beziehung irgend Bedenken erregen könnte, und was die frühzeitige Lektüre mancher gröfseren Werke nicht ratsam macht". Diesen Grundsätzen ist der Herausgeber der dritten Auflage, Julius Asbach, treu geblieben. Aber die 15 Jahre, die zwischen der noch von Pütz selbst veranstalteten zweiten Auflage und der jetzigen liegen, haben denselben genötigt, eine lange Reihe von Aufsätzen, deren Inhalt oder Form veraltet war, auszuscheiden und auch in der Anordnung und Gliederung der aufgenommenen Stücke manches zu ändern. Dann

---

36) Neuntes Jahrhundert, Band I. Elftes Jahrhundert, Band VI. Leipzig. I[illegible]k. — 37) Neue Bearbeitung von Julius Asbach. Dritte, umgearbeitete A[illegible]flage. I. Band: Geschichte des Altertums. I. Abteilung: Der Orient und d[illegible] Griechen. 396 S. II. Abteilung: Die Römer. 301 S. Köln, M. DuMont-S[illegible]hauberg. — R. Dressel, Bilder aus der englischen Geschichte zum Übers[illegible]zen ins Englische. 235 S. Halle, Gesenius.

hat „auch die Kriegsgeschichte eine Einschränkung erfahren, und bei dem Ersatze des Ausgeschiedenen wurden Landeskunde, Kultur und Verfassung, wie die grofsartigen archäologischen Entdeckungen unserer Tage berücksichtigt“. Bei einer Vergleichung mit der ersten Auflage — die zweite ist dem Referenten nicht zur Hand — ergiebt sich, dafs etwa zwei Drittel der beiden bis jetzt erschienenen Abteilungen geradezu neu sind. Die Geschichte des Orients ist sehr stark geändert. Am konservativsten ist Asbach bei der Geschichte der Israeliten gewesen, wo alles geblieben und nur ein Abschnitt aus Rankes Weltgeschichte neu ist. Schon die Anordnung der orientalischen Geschichte ist völlig verändert. Dieselbe beginnt jetzt sachgemäfs mit Ägypten, wendet sich dann zu den Euphratländern, den Israeliten und Phöniziern und darauf zu den Ariern in Indien und Iran. Weggefallen ist der Abschnitt über die Karthager, gekürzt der über die Phönizier. Die erste Abteilung ist überhaupt um etwa 50 Seiten kürzer, doch ist der Druck kleiner geworden. Selbstverständlich ist in dieser Auflage die Weltgeschichte Rankes fleifsig benutzt; es findet sich kaum ein gröfserer Abschnitt, der nicht das eine oder andere Kapitel daraus enthielte. Für die Geschichte des alten Ägypten sind besonders benutzt Max Duncker und Maspero, für Assur und Babylon wieder Max Duncker und E. Meyer, ebendieselben für die Arier in Asien, dazu Maspero und E. Curtius. Das zweite Buch — die Griechen — ist jetzt zweckmäfsig in vier Perioden gegliedert. In den beiden ersten werden vorzüglich Duncker, Curtius, Schäfer, Hertzberg herangezogen; die beiden letzteren finden sich auch im dritten und vierten Abschnitt. In der Zeit des Hellenismus ist Droysen viel weniger vertreten als früher, jetzt kaum in zwei Abschnitten, damals in acht. Bei einem jeden Kapitel ist natürlich die Quelle genau angegeben, ebenso die Art der Behandlung. Nützlich wäre auch die Angabe der Seiten gewesen. Einige Kapitel rühren von Asbach selbst her, so das über Aristokratie und Tyrannis (51) und das über die Reformen des Kleisthenes (63). Die römische Geschichte zerfällt gleichfalls in 4 Hauptabschnitte, und zwar von sehr verschiedenem Umfange. Ihnen voraus geht noch „Zur Landeskunde“, ein ganz neuer Teil, dem besonders Nissen zu Grunde liegt. Die Königszeit ist gekürzt, die Zeit bis zur Unterwerfung Italiens nur wenig verändert. Die Zeit von 264—133 dagegen zeigt stärkere Änderungen, Abschnitte aus Nissen, K. W. Nitzsch, O. Jäger, auch aus einem Aufsatze von E. Curtius (Die Unfreiheit der alten Welt). Für die letzte Zeit der Republik sind neben Nitzsch wiederholt Abschnitte der römischen Geschichte von Max Hoffmann entnommen. Der dritte und vierte Hauptteil, „Der Principat und die absolute Monarchie“, sind ganz neu bearbeitet, der erste enthält eine Re[illegible] von Kapiteln von Asbach, der letzte von August Auler. Sonst sind h[illegible] besonders Hermann Schiller, Gregorovius, O. Hirschfeld benutzt. Sich[illegible] lich wird das Buch in seiner verjüngten Gestalt vielen willkommen s[illegible] und Nutzen bringen, namentlich da, wo dem Lehrer die Werke sel[illegible] nicht zu Gebote stehen; aber auch im anderen Fall wird gerade die [illegible]

sammenstellung vieles Belehrende und Anregende bieten. Dressel geht von der Forderung aus, dafs der neusprachliche Unterricht sich nicht ausschliefslich mit der Sprache, sondern auch mit den realen Lebensäufserungen jener Völker beschäftigen soll, und hat darum eine Anzahl für sich verständlicher Darstellungen, bei denen sich das Interesse meist um eine Person oder ein hervorragendes Ereignis konzentriert, aneinander gereiht. Der Stoff ist teils 16 englischen Schriftstellern entnommen, deren Klassizität anerkannt ist, teils den besten für die reifere englische Jugend bestimmten Handbüchern. Es ist dabei die äufsere wie die innere Geschichte berücksichtigt; nur die Geschichte der letzten 50 Jahre ist nicht aufgenommen und auch von der Litteraturgeschichte der neueren Zeit Abstand genommen. Doch besprechen die zwei letzten Stücke die gegenwärtige Verfassung Englands und die Macht des Unterhauses in unserem Jahrhundert. Die kulturhistorische Seite ist vertreten durch Artikel über Beda Venerabilis, Roger Bacon, Wycliffe, Chaucer u. a. m. und einen Abschnitt über die Erziehung und Sprache im vierzehnten Jahrhundert. Über die Auswahl im einzelnen kann man verschiedener Ansicht sein. Man vermifst z. B. ungern eine Darstellung von Maria Stuarts Untergang, hingegen würde man die Seeschlacht bei Kopenhagen (86) leicht entbehren können. Beigegeben sind erklärende Anmerkungen, auch eine Zeittafel der englischen Geschichte. Das Buch hat unseres Erachtens jedoch einen Grundfehler: es ist zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische bestimmt, und es ist zu befürchten, dafs der Schüler seine Aufmerksamkeit viel mehr den Schwierigkeiten der Übersetzung zuwendet als dem Inhalte. Dieser sehr beachtenswerte Versuch hätte viel bessere Früchte getragen, wenn die Stücke englisch abgedruckt wären. Denn dann würde naturgemäfs das Interesse des Schülers und auch die Thätigkeit des Lehrers in der Stunde sich der Verarbeitung des Inhaltes zuwenden können.

Von *Geschichstabellen* [38]) sind in 29. Auflage die von Eduard Cauer erschienen. Auch diese Ausgabe ist von dem Sohne des verstorbenen Verfassers, Paul Cauer, besorgt und zeigt an einer ganzen Reihe von Stellen die bessernde Hand des Herausgebers. Aufserdem sind die für den Schüler wissenswerten Ereignisse aus den Jahren 1872—1884 nachgetragen. Für die nächste Auflage des bekannten Werkes möchten wir u. a. empfehlen, S. 18 „74—63 zweiter Krieg gegen Mithradates“ aufzunehmen und S. 25 die letzten Karolinger aus dem Abschnitte „Die

---

38) Eduard Cauer, Geschichtstabellen zum Gebrauch auf höheren Schulen. S. Breslau, Trewendt. — August Gehring, Geschichtstabellen. 88 S. iesbaden, Kunze. — J. Naumann, Kanon der zu memorierenden Jahreshlen. 55 S. Leipzig, Teubner. Vgl. Heinrich Begemann in ZG. 1889. 153-157. — Geschichtszahlen für die Schüler des Gymnasiums u. s. w. zu Stade. ade, Steudel sen. — W. Loose, Geschichtszahlen zum Gebrauch an höheren ehranstalten. 38 S. Meifsen, Mosche. — Ernst Wickenhagen, Memorier-

Deutschen an der Spitze der abendländischen Christenheit" herauszunehmen und diesen der Sache entsprechend mit den sächsischen Königen zu beginnen, bei dem siebenjährigen Kriege auch die Vorspiele in Amerika und Indien anzudeuten.

In fünfter Auflage sind die Tabellen von August Gehring erschienen, welche sich genau an die Hilfsbücher von Wilhelm Herbst anschliefsen und den Repetitionen zu Grunde gelegt werden sollen. An manchen Stellen wäre gröfsere Genauigkeit zu wünschen, auch könnte so manches fortfallen, z. B. die Heldenthat des Spartaners Othryades (S. 6); anderes wieder müfste hinzugefügt werden, so z. B. die thessalischen Züge des Pelopidas, Otto von Nordheim, die Schlacht bei Bornhöved u. a. m. Angefügt sind Regententabellen und synchronistische Zusammenstellungen. Die Ausstattung ist gut und erleichtert das Lernen durch Anwendung verschiedenen Druckes.

Der im vorigen Jahresberichte angezeigte *Kanon der zu memorierenden Jahreszahlen* von J. Naumann ist nunmehr in zweiter Auflage erschienen und hat eine sehr eingehende Besprechung durch Heinrich Begemann gefunden. Derselbe kann das Buch als einen Kanon nicht anerkennen und bezeichnet es schliefslich als „eine dilettantenhafte Leistung ohne Daseinsberechtigung".

Die gleichfalls in zweiter Auflage vorliegenden *Geschichtszahlen für die Schüler des Gymnasiums zu Stade* sind für ein Gymnasium unzureichend, aber auch überhaupt nicht zu empfehlen. Weniges möge genügen. S. 2: 777 Olympische Spiele. S. 3: 494 5 Volkstribunen in Rom; 449 Schlacht bei Cypern; 394—387 Korinthischer Krieg. Agesilaos in Asien. S. 4: Appius Cäcus. S. 5: 9 Schlacht im Teutoburger Walde. Hermann. Qu. Varus.

Nicht unzweckmäfsig angelegt sind die Tabellen von W. Loose. Dieselben enthalten im Altertum auf der einen Hälfte der Seite die griechische, auf der anderen die römische Geschichte, ebenso in Mittelalter und Neuzeit hier die Daten der deutschen Geschichte, dort in mafsvoller Auswahl die Hauptthatsachen aus der Geschichte der anderen Länder. Druck und Ausstattung sind zweckmäfsig und gut.

Das Büchlein von Ernst Wickenhagen ist sorgfältig gearbeitet, stellt aber nur sehr mäfsige Anforderungen und ist für preufsische Anstalten nicht zu benutzen, da nicht einmal alle preufsischen Könige — z. B. Friedrich Wilhelm III. nicht — genannt werden. Es zerfällt in zwei Kurse, die nacheinander gedruckt sind, und zwar so, dafs der zweite die Zahlen des ersten wiederaufnimmt.

Hierher zu rechnen ist auch das *Wiederholungsbuch der österreich[i]schen Geschichte für Abiturienten höherer Lehranstallten* von J. Esc[h]ler[39]), welches nach dem Muster von Plötz angelegt ist und einen rec[...]

---

stoff für den Geschichtsunterricht. 16 S. Dessau, Baumann. — 39) 76 Reichenberg. 1887, Fritsche. Vgl. Leo Smolle, in Öst. Msch. S. 211.

übersichtlichen chronologischen und synchronistischen Auszug aus der Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie enthält. Dasselbe ist von Leo Smolle anerkennend besprochen. Doch stören vielfach die auch von jenem hervorgehobenen Druckfehler (namentlich in den Zahlen), sowie manche Flüchtigkeiten, z. B. S. 45: Wallenstein rückt vor Nürnberg, das Gustav Adolf vergeblich bestürmt. S. 50: Mit Karl II. drohen die Spanier auszusterben. Die allgemeine deutsche Geschichte, auch die des Mittelalters wird so gut wie gar nicht berücksichtigt. Auch in der neueren Geschichte scheint uns die Beschränkung auf rein österreichische Dinge zu weit zu gehen; aber selbst von österreichischem Standpunkte aus könnten z. B. der Schwiebuser Vertrag, der Krontraktat von 1700 und die Verträge mit König Friedrich Wilhelm I. erwähnt sein.

Der Leitfaden der Kirchengeschichte von Eduard Demmer[10]) ist in dritter Auflage erschienen. Für welche Anstalten, resp. für welche Kreise derselbe bestimmt ist, wird nicht gesagt. Das Büchlein hat manche Vorzüge. Die Darstellung ist einfach und klar, die Auswahl des Stoffes sehr mafsvoll. Recht ansprechend ist die Darstellung der Reformationsgeschichte, zweckmäfsig sind auch die Mitteilungen aus den 95 Thesen und die kurze Inhaltsangabe von Luthers *An den christlichen Adel deutscher Nation.* Doch können wir — von der dogmatischen Seite sehen wir hier ab — inbezug auf die Zuverlässigkeit der Darstellung der äufseren Geschichte kein günstiges Urteil fällen, und aufser einer Reihe ungenauer oder irriger Angaben ist auch die Anordnung wiederholt unzweckmäfsig. Z. B. ist bereits in § 7 von der Thätigkeit Augustins, des Apostels der Angelsachsen, und von Bonifaz die Rede, § 9 behandelt die Kreuzzüge, aber erst in § 10 wird die Entwickelung des Klosterwesens besprochen. Ebenso hätten Philipp II., Katharina von Medici zweckmäfsiger ihre Stelle nicht in § 15, sondern in § 16 gefunden, denn dieser handelt von der Wiedererhebung der römischen Kirche und beginnt mit dem Konzil von Trident und der Stiftung des Jesuitenordens. Für eine Kirchengeschichte hätte auch manches ausgeschaltet werden können, so die Darstellung des Schmalkaldischen und des dreifsigjährigen Krieges. Ob das Büchlein für die Ansprüche des Gymnasiums genügt, erscheint zweifelhaft. Namen wie Cluny, Anselm von Canterbury, Arnold von Brescia u. a. m. dürften nicht fehlen.

Quellenmaterial für die Kirchengeschichte bietet Thrändorf in seinem *Kirchengeschichtlichen Lesebuch.* Indem er dem Satze Karl Hases beipflichtet, dafs wir einer Zeit entgegengehen, in der man die Kirchen-

---

[10]) 98 S. Berlin, Wiegandt u. Grieben. — Thrändorf. Kirchengeschichtliches Lesebuch für Oberklassen höherer Schulen. 73 S. Dresden, Bleyl u. Kämmerer. Vgl. J. Heidemann in ZG. 1889. S. 178 f. und A. Paul in O. S. 530.

geschichte zur allgemeinen Bildung rechnen wird, betont er die Notwendigkeit, dem Streben nach encyklopädischem Wissen zu entsagen und sich in dem Unterrichte solchen Persönlichkeiten zuzuwenden, welche als Repräsentanten des gesamten Strebens ihrer Zeit gelten können. Der Inhalt ist sehr mannigfach: Abschnitte aus Speners *Pia desideria* und *Theologischen Bedenken*, aus der Lebensgeschichte A. H. Franckes, dann aber auch aus Reimarus' Schutzschrift für die vernünftigen Verehrer Gottes, aus Lessings theologischer Polemik und der Erziehung des Menschengeschlechtes, Äufserungen Friedrichs des Grofsen über Religion, ferner je ein Abschnitt aus Jean Jaques Rousseau und dem Système de la nature. Aus dem neunzehnten Jahrhundert ist vertreten Schleiermacher (über die Religion), dann H. Wichern; mitgeteilt ist auch die Kabinettsordre Friedrich Wilhelms III. über die Gründung der Union, sowie die die Gründung des Gustav-Adolf-Vereins betreffenden Schriftstücke. Die Texte sind ohne jede Einleitung und Anmerkung abgedruckt. Das Büchlein wird bei der Verschiedenartigkeit seines Inhalts und aus dem eben angeführten Grunde zunächst wohl nur für den Lehrer sich nützlich erweisen.

Für den Unterricht in der israelitischen Geschichte liegen zwei Bücher vor[41]).

Einmal die elfte Auflage von G. Wolf, Inspektor für den israelitischen Religionsunterricht an sämtlichen Lehranstalten Wiens. Dieselbe ist unverändert. Das vorliegende erste Heft reicht bis zu Moses' Tod und giebt einen Auszug aus dem Pentateuch.

In sechster, vermehrter und verbesserter Auflage ist das Handbuch der israelitischen Geschichte von dem Budapester Rabbiner M. Kayserling erschienen. Dasselbe beginnt mit der Zeit Alexanders des Grofsen und reicht bis zur Gegenwart. Es enthält sowohl die äufsere Geschichte wie die der Verfassung und Lehre, zeigt den Einflufs der griechischen Kultur und Politik, den Untergang des Staates, und giebt sodann eine gute Übersicht über die Geschicke der Israeliten in den verschiedenen Ländern. Im Mittelalter und in der Neuzeit ist es der Sache entsprechend vorwiegend eine Geschichte der jüdischen Litteratur. Doch erhält man einen befriedigenden Überblick über die Verbreitung, die soziale Stellung und die allmähliche Emanzipation der Juden in den verschiedenen Ländern, wie denn überhaupt auch für den Nichtisraeliten dies, soweit dem Berichterstatter ein Urteil zusteht, recht sorgfältig gearbeitete Buch namentlich in kulturhistorischer Beziehung vielfach Belehrung und Anregung gewährt.

Für die Schülerbibliothek und die häusliche Lektüre bestimmt ist *Der Olymp* von Hans Dütschke[42]). Vortrefflich ausgestattet und

---

41) G. Wolf, Die Geschichte Israels für die israelitische Jugend. Hef S. 1—76. Wien, Hölder. — M. Kayserling, Handbuch der israelitischen schichte von der Zeit des Bibelabschlusses bis zur Gegenwart. 176 S. Leip: Engel. — 42) 287 S. Kreuznach, Voigtländer. — F. Soldan, Sagen

sorgfältig ausgeführten Holzschnitten und Lichtdrucken versehen, enthält das Buch in ansprechender Darstellung und sorgsamer, verständiger Auswahl das, was der Gymnasiast von der Götterlehre der Griechen und Römer zu wissen braucht. Hervorzuheben ist, dafs auch die historische Entwickelung der einzelnen Göttergestalten berücksichtigt wird.

Dütschke hat das ebengenannte Werk seinen Söhnen gewidmet. Auch F. Soldan hat zunächst für seine dem Jünglingsalter entgegenreifenden Söhne *die Sagen und Geschichten der Langobarden* zusammengestellt. Das empfehlenswerte Buch enthält 55 Abschnitte, von denen jeder für sich ein Ganzes bildet. Die einzelnen Geschichten sind nach den Quellen gearbeitet und frei von willkürlicher Veränderung. Die Erzählung ist einfach und klar und doch mehr als eine blofse Übertragung. Die reichste Fundgrube ist natürlich Paulus Diakonus gewesen, doch zieht der Verfasser auch die anderswohin verstreuten Sagen heran, so aus dem Monachus Sangallensis, dem Chronicon Novaliciense u. a. m. In einem Anhange wird ein kurzer Überblick über die Geschichte, die Nationalsage der Langobarden und über das Leben und Wirken des Paulus Diakonus gegeben.

Die *Erzählungen aus der Geschichte* von Ludwig Stacke[43]) liegen zum Teil auch in neuen Auflagen vor, so die römische Geschichte in der einundzwanzigsten, die neuere in der zwölften. Die hohe Zahl der Auflagen spricht genügend für die Vorzüge des bekannten und beliebten Werkes. Doch kann der Referent nicht umhin, hier einige Wünsche inbezug auf die im Berichtsjahre neu erschienenen Abteilungen vorzubringen. Die *Römische Geschichte* scheint seit längerer Zeit keine eingehende Revision erfahren zu haben, und doch bedarf dieselbe unseres Erachtens einer solchen dringend. Sie enthält eine grofse Zahl irriger Angaben, und auch der Gestaltung der einzelnen Abschnitte wäre eine erneute Erwägung förderlich. So würde es sich empfehlen, eine gewisse Verbindung zwischen manchen Kapiteln, z. B. 25 und 26, herzustellen, Kapitel 17 weiter vorn zu bringen, um die sonst innegehaltene chronologische Folge zu bewahren. Kapitel 15 könnte ganz wegfallen. Dafs die gallischen Kämpfe Cäsars nur in ihren Hauptmomenten berührt werden (Ariovist und Vercingetorix) kann Billigung finden, obwohl die Tertianer kaum alle Bücher von Cäsars Werk lesen und darum eine Besprechung aller Kriegsjahre für diese erwünscht wäre. Aus dem gleichen Grunde erscheint uns die Darstellung des Bürgerkrieges 48/49 viel zu dürftig. Dafür könnte die Kaisergeschichte gekürzt und die Kämpfe mit den Deutschen in das folgende Bändchen übernommen werden.

Geschichten der Langobarden. 218 S. Halle, Waisenhaus. — 43) Ludwig Stacke. Erzählungen aus der alten Geschichte. I. Teil. Griechische Geschichten. 23. Aufl. 1886. 244 S. — II. Teil. Römische Geschichten. 21. Aufl. 1888. 208 S. — Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters. 14. Aufl. 1887. 255 S. — Erzählungen aus der Neuen Geschichte. 12. Aufl. 1888. 448 S. Erzählungen aus der Neuesten Geschichte (1851—1881). 1886. 5. Aufl. 624 S.

In der *Neueren Geschichte* erscheint uns besonders gut die ausführliche Besprechung der Entdeckungen (S. 1—59), welche erfahrungsmäfsig in der Schule zu kurz kommen und doch die Knaben lebhaft interessieren. Im übrigen kann der Referent auch hier nur eine recht eingehende Revision, einmal inbezug auf die Zuverlässigkeit des Gegebenen, andererseits auf die Auswahl und Gruppierung des Stoffes empfehlen. Dürftig und ohne innere Einheit ist z. B. Abschnitt XIV. Das für die Restauration des Katholizismus Mitgeteilte ist ungenügend und Abschnitt XV bedarf einer Umgestaltung. Praktisch wäre auch eine Umstellung der Abschnitte XXII—XXVI, welche alle vor XXI. gehören, der den dreifsigjährigen Krieg behandelt, und das Verständnis desselben erleichtern. Stück XXIX (der Entsatz von Wien 1683) ist nicht vorbereitet. Dem biographischen Prinzip entsprechend hätte für diese Dinge Prinz Eugen zum Mittelpunkt gemacht werden sollen. Karl XII. widerfährt viel zu viel Ehre. Fünfundzwanzig Seiten auf ihn zu verwenden erscheint um so bedenklicher, als der grofse Kurfürst auf etwa ein und eine halbe Seite beschränkt ist. Auch wäre es gut, Kurfürst Friedrich Wilhelm (hier könnten Friedrichs des Grofsen Memoiren benutzt werden) mit Ludwig XIV. und Wilhelm III. in Parallele zu stellen. Ungenügend erscheint auch der Abschnitt über die Befreiungskriege, wo sich ein reiches und dankbares Material darbot.

Für die Kreise der Gebildeten überhaupt bestimmt, aber auch für die Bibliotheken der oberen Klassen geeignet[44]) ist die noch im Erscheinen begriffene *Weltgeschichte* von Oscar Jäger. In dem Berichtsjahre sind — das ganze Werk ist auf 16 Abteilungen berechnet — drei Lieferungen erschienen, welche die Darstellung bis zu dem Befreiungskampfe der nordamerikanischen Kolonieen führen. Eine Besprechung des durch die Wiedergabe seltener Bildwerke ausgezeichneten Unternehmens behält Referent sich bis zu dem Zeitpunkte vor, wo dasselbe abgeschlossen vorliegt.

Keiner besonderen Empfehlung bedarf das *Lehrbuch der Weltgeschichte* von Georg Weber, das nunmehr in zwanzigster Auflage vorliegt; und zwar ist dieselbe vielfach verbessert und bis Ende 1887 fortgeführt. Früher umfafste das Werk 1256, jetzt 1309 Paragraphen. Die Veränderungen beziehen sich namentlich auf den zweiten Band, doch finden sich auch schon im ersten kleinere und gröfsere Zusätze und Verbesserungen, so z. B. § 23 a. b. c., § 52, § 59, § 115. Während in dem ersten Bande die Seitenzahl dieselbe geblieben ist, zeigt der zweite im Vergleiche mit der sechzehnten Auflage eine Vermehrung von 150 Seiten, wobei noch in Anschlag gebracht werden mufs, dafs vielfach der Ersparnis des Raumes wegen engerer Druck verwandt worden ist. Auch hier finden

---

Oldenburg, Stalling. — 44) Oskar Jäger, Weltgeschichte in vier Bänden. X.-XII. Abteilung. Band III S. 145—652. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. — Georg Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte. 20. Auflage. Band I, 1052 S.

sich zahlreiche Verbesserungen und Erweiterungen. Besondere Aufmerksamkeit ist der Besprechung der Litteratur zugewandt. Aufser Zusätzen (z. B. S. 135, 581, 614, 625, 631) sind ganz neue Abschnitte hinzugefügt über russische, ungarische, skandinavische Litteratur, auch über modernes Zeitungswesen. Die Vorrede, welche bekanntlich das Leben und den Bildungsgang des verdienten Verfassers enthält, ist gleichfalls erweitert worden, und während früher die dritte Person gewählt war, spricht Weber nunmehr am Ende seines Tagewerkes — er bezeichnet diese Auflage als Ausgabe letzter Hand — in erster Person und bietet dem Leser das erfreuliche Bild einer stetigen, gesegneten, den Verfasser befriedigenden, den Mitmenschen nutzenden und in engeren und weiteren Kreisen dankbar anerkannten Thätigkeit.

Wie das gröfsere Publikum, so werden auch die Schüler durch mehr oder minder frei erfundene Erzählungen für die vaterländische Geschichte zu interessieren und zu eingehenderer Beschäftigung mit derselben zu ermuntern gesucht[45]). Auf dem Gebiete der Jugendschriften ist allgemein bekannt der Name von Ferdinand Schmidt. Dieser hat jetzt vier in sechster, siebenter und achter Auflage erscheinende, für Knaben von 10—14 Jahren bestimmte Erzählungen aus Deutschlands Vergangenheit unter dem Titel *Mit Schwert und Lanze* zusammengestellt. Für dieselbe Altersstufe hat Franz Heyer *Den ersten Kreuzzug*, *Kaiser Heinrich IV.* und *Kaiser Heinrich V.* bearbeitet. Am meisten wird die Jugend das zuerst genannte Bändchen ansprechen, das recht geschickt angelegt ist. Auch Kaiser Heinrich IV. steht durchaus im Mittelpunkte der Handlung. In Heinrich V. aber fällt, so sorgsam auch dieses Bändchen gearbeitet ist, die frei erfundene Erzählung und die Darstellung der Geschichte auseinander und an einzelnen Stellen tritt die Lehrhaftigkeit zu sehr hervor. Für ein reiferes Alter bestimmt und empfehlenswert ist *Peter von Argon* von Rudolf Stöwer, ein farbenreiches und getreues Bild des reichsstädtischen Lebens im fünfzehnten Jahrhundert, dem die Chronik eines Augsburgers (Burkhard Zink) aus eben jenem Jahrhundert zu Grunde liegt.

Anschauungsmittel. — Von den im vorigen Jahresberichte eingehend besprochenen *Synchronistischen Wandtafeln*, zugleich auch von deren Handausgabe von M. v. Babo[46]) ist die dritte Abteilung erschienen, welche auf 9 Blättern in der dort charakterisierten Weise die deutsche,

---

and II, 1300 S. Leipzig, Engelmann. — 45) Ferdinand Schmidt, Mit Schwert ıd Lanze. 288 S. Kreuznach, Voigtländer. — Franz Heyer, Aus dem alten eutschen Reiche. Historische Erzählungen in romantischer Form. Band IV: er erste Kreuzzug. 140 S. V: Kaiser Heinrich IV. 160 S. VI: Kaiser einrich V. 159 S. Breslau, Woywod. — Rudolf Stöwer, Peter von Argon. ne Augsburger Stadtgeschichte. 165 S. Augsburg, Rieger. — 46) M. v. abo, Synchronistische Wandtafeln. Dritte Abteilung. 9 Blätter mit Titel u. rläuterungen. Berlin, D. Reimer. — Die Handausgabe ist eine genaue Wieder-

französische und englische Geschichte im fünfzehnten, sechzehnten und siebzehnten Jahrhundert zu veranschaulichen sucht.

In elfter, verbesserter Auflage ist die Handkarte für die Territorialentwicklung des brandenburgisch-preufsischen Staates von A. Brecher erschienen. Einer Empfehlung bedarf dieses bekannte Hilfsmittel nicht. Doch möchte Referent den Wunsch äufsern, dafs bei der Hervorhebung historisch wichtiger Plätze gröfsere Gleichmäfsigkeit beobachtet würde. Unterstrichen sind z. B. Bornhöved und Travendal, nicht aber Mühldorf und Konitz.

Ein neues grofses Verdienst hat sich derselbe Verfasser erworben durch die Darstellung der Territorialentwicklung Sachsens und Thüringens vom zwölften Jahrhundert bis zur Gegenwart. Auf einem einzigen, etwas gröfseren Blatte finden sich fünf Karten und vier Kärtchen von Schlachtfeldern vereinigt, von welchen letzteren für die vorliegende Aufgabe die von Kollin und Wien uns jedoch entbehrlich erscheinen. Die Hauptkarte zeigt Sachsen, Thüringen, die Gebiete der verschiedenen albertinischen und ernestinischen Linien von 1645—1886. Die Nebenkarten zeigen zuerst Thüringen, Hessen und Sachsen vom zwölften bis zur Mitte des funfzehnten Jahrhunderts, dann Sachsen und Thüringen (namentlich die Teilungen von 1482 und 1547) von 1485—1650, die dritte die ernestinischen Lande und deren Teilungen von 1555—1645. Eine vierte Nebenkarte endlich zeigt Polen und Sachsen 1697—1813. Die Aufgabe, so verwickelte Verhältnisse darzustellen, ist offenbar eine sehr schwierige gewesen. Trotzdem ist es dem Verfasser, namentlich auf den gröfseren Kartenbildern, in anerkennenswerter Weise gelungen, dieselben zu klarer Anschauung zu bringen. Der Umschlag ist noch benutzt, um eine Regententafel der Ernestiner und Albertiner zu geben und die Erwerbungen der einzelnen Fürsten aufzuzählen. Auch die beiden fürstlichen Häuser Schwarzburg sind wenigstens in ihren wichtigsten Gliedern aufgeführt. Vielleicht beschenkt uns der Verfasser auch noch mit einer gleichwertigen Karte für die Territorialgeschichte der Wittelsbacher!

In zehnter Auflage sind die *Sieben Geschichtskarten zum Leitfaden der Weltgeschichte* von G. Dittmar erschienen, welche bereits oben besprochen sind, in vierzehnter Auflage der *Historische Schulatlas* von Putzger, welcher von Paul Arras in *NJ* II. 659—666 sehr gründlich besprochen worden ist. Er enthält nunmehr 59 Haupt- und 57 Nebenkarten und ist nach dem Urteil des Ebengenannten recht empfehlenswert[47]).

Karte und Text, aber so, dafs letzterer überwiegt, finden sich vereinigt bei W. Fix. Von diesem auf dem Gebiete der Erforschung u

gabe, nur in verkleinertem Mafsstabe. — 47) Berlin, D. Reimer. — A. Breche Darstellung der Gebietsveränderungen in den Ländern Sachsens und Thüringe von dem zwölften Jahrhundert bis heute. Ebend. — G. Dittmar, Sieben G schichtskarten zum Leitfaden der Weltgeschichte von H. Dittmar. Zehnte A

Darstellung der Territorialgeschichte äußerst thätigen Verfasser liegen diesmal zwei Hefte vor, einmal *Das Reichsland Elsaſs-Lothringen, seine Wiedererwerbung für Deutschland und seine geschichtliche Entwicklung* und *Geschichte der Staaten des Deutschen Reiches, als Erläuterung zu einer in Farbendruck ausgeführten Übersichtskarte tabellarisch dargestellt*[48]). Fix giebt zunächst in 15 Paragraphen, beinahe der Hälfte des ersten Büchleins, eine eingehende Geschichte des deutsch-französischen Krieges von 1870/71, welche allerdings die Daten der Elsaſs-Lothringen betreffenden Ereignisse mit groſser Genauigkeit anführt, im ganzen aber doch entbehrlich erscheint, da ein jedes etwas umfassendere Geschichtswerk — von diesen Einzelheiten abgesehen — dasselbe bietet. Referent möchte dem Verfasser vorschlagen, diese Paragraphen künftig zu streichen und dies Büchlein mit dem anderen zu vereinigen, was sich auch insofern empfiehlt, als eine eigene Karte diesem ersten nicht beigegeben ist. Die folgenden 16 Paragraphen geben die frühere Geschichte der beiden Landschaften, zuerst die des Elsasses, im Mittelalter nur kurz, ausführlicher in der Neuzeit, dann die Lothringens. Es ist keine bloſse Aufzählung der territorialen Veränderungen, sondern eine Geschichte der politischen Geschicke jener vielumstrittenen Gebiete überhaupt. Ein bedeutender Teil des groſsen Blattes *Übersichtskarte zur Geschichte des preuſsischen Staates und der übrigen Staaten des Deutschen Reiches* ist zu einer Darstellung der rheinischen Lande von Basel bis Koblenz, von Metz bis Würzburg benutzt, und diese giebt ein anschauliches Bild von der Zusammensetzung der jetzigen Staaten.

Das zweite Buch giebt keine zusammenhängende Erzählung, wie das erste, sondern Tabellen in kürzerer oder ausführlicherer Fassung. Der Text ist um so notwendiger, als auf dem angeführten Blatte die Bildung der kleineren Staaten genau darzustellen natürlich nicht möglich gewesen ist, so in den thüringischen und fränkischen Landen. Der Verfasser hat auch gleich von vornherein für spätere Auflagen die Einfügung von Einzelkärtchen in Aussicht genommen. Benutzt sind namentlich der Atlas von Spruner - Menke, die einschlagenden Artikel in Ersch und Gruber und der Encyklopädie der neueren Geschichte von Herbst. Es ist ein Werk ungemeinen Fleiſses, welches nunmehr auf engem Raume das Wachstum und die Gebietsveränderungen sämtlicher Staaten des Reiches zu verfolgen und zu überblicken gestattet; jedoch sind, wie bei einem ersten derartigen Versuche natürlich, noch gar viele Einzelheiten unter all den Tausenden nicht korrekt. Daſs in der brandenburgischen Territorialgeschichte die Zahlen der Gebietsveränderungen vielfach von den sich sonst, z. B. bei Voigt, findenden abweichen, lassen wir auf sich beruhen, denn bei dem Hin und Her der Verhandlungen über Kauf, Pfandbesitz, Einlösung u. a. m. können in der That verschiedene Jahre in Betracht kommen.

Heidelberg, Winter. — 48) Beides sind Separatausgaben der ersten und zweiten Lieferung des Beiheftes zur „Territorialgeschichte des preuſsischen

Aber eine grofse Reihe von Zahlen ist offenbar falsch. Der „falsche Waldemar" ist nicht 1346 erschienen, die Anhaltiner erlöschen 1422 nicht in Sachsen überhaupt, sondern nur in Sachsen-Wittenberg. Kurfürst Joachim Friedrich regiert nicht bis 1618, sondern bis 1608. Kaiser Heinrich II. stirbt nicht 1027, (Kaiser) Heinrich III. kann nicht 1138 das Herzogtum Bayern erhalten haben, die Babenberger sterben nicht 1253 aus, sondern 1246, Kurfürst Maximilian I. kommt nicht 1597 zur Regierung, sondern erst 1598, Hermanfried kann unmöglich 528 ermordet sein u. a. m.

Manches vermifst man auch, so z. B. S. 4 die Erwerbung von Barnim und Teltow, auf S. 6 das Aussterben der Herzöge von Pommern-Stettin. Manche Angaben sind ungenau oder auch falsch; z. B. dafs die Stiftsgüter von Kammin zum heutigen Kreise Fürstentum zusammengefafst sind, ist antiquiert (S. 10). Die Kreise heifsen heute Kolberg, Belgard und Köslin. Ludwig XIV. entsagt 1713 keineswegs allen Ansprüchen auf Orange. Auch die Einteilung der brandenburg-preufsischen Geschichte in die Zeit von 1134—1609 und in die von 1609—1806 erscheint unzweckmäfsig. Aus mehreren Gründen würde sich das Jahr 1648 empfehlen. Doch unzweifelhaft werden diese jetzt noch vorhandenen Mängel in der nächsten Auflage, die wir dem nützlichen Buche bald wünschen, ihre Erledigung finden.

Zum Schlufs sei noch kurz zweier Werke gedacht, welche für den Geschichtslehrer höchst nützlich sind, ja geradezu als unentbehrlich bezeichnet werden können[49]. Einmal die *Mitteilungen aus der historischen Litteratur*, welche dazu bestimmt sind, durch objektiv gehaltene Inhaltsangaben über die neuerschienenen Werke zu orientieren, und von denen jetzt bereits der sechzehnte Jahrgang vorliegt. Wir heben aus dem reichen Inhalte hervor das sehr eingehende Referat über den siebenten Band der politischen Verhandlungen aus den *Urkunden und Aktenstücken zur Geschichte des Kurfürsten Friedrich Wilhelm von Brandenburg*, dann über die Werke von Schottmüller, Willems, von Krones, Stadelmann, Carlson. Wie in früheren Bänden, so findet sich auch in diesem die Programmenschau von Fofs.

Noch wichtiger sind die *Jahresberichte der Geschichtswissenschaft*, von denen in Jahresfrist zwei Bände, 1884 und 1885 umfassend, erschienen sind. Freilich fehlen einige Abschnitte, so Holland und Rufsland, aber

---

Staates". I. 72 S. II. 156 S. Berlin, Schropp. — 49) Mitteilungen aus der histor. Litteratur, herausgegeben von der Historischen Gesellschaft in Berlin und in deren Auftrage redigiert von Ferd. Hirsch. XVI. Jahrgang 4 Hefte. 378 S. Berlin, Gaertner. — Jahresberichte der Geschichtswissenschaft im Auftrage der Historischen Gesellschaft zu Berlin herausgegeben von J. Jastrow. VII. Jahrgang. 1884. 1027 S. VIII. Jahrgang. 1885. 937 S. Berlin, Gaertner 1888. 1889.

die alte Geschichte und die deutsche Geschichte sind vollständig vertreten. Aus den Berichten über die alte Geschichte gewinnt man den Eindruck, dafs auf diesem Gebiete unter dem regen Wetteifer der verschiedenen Nationen in erster Linie die Aufdeckung, Sammlung und Verwertung der noch im Boden steckenden Überreste in Angriff genommen ist. (Vgl. 1884 S. 73—110.) Weiter wendet sich die Forschung namentlich den sozialen, wirtschaftlichen und finanzpolitischen Verhältnissen, wie aller Völker, so auch der des Altertums zu. In der deutschen Geschichte ist besonders rege Thätigkeit auf dem Gebiete der Reformationsgeschichte und zwar auch von Seiten der Katholiken. So sind 1885 zwei bedeutende Publikationen über Leo X. und Clemens VII. erschienen. Rege Thätigkeit herrscht auch auf dem Gebiete der Wallensteinfrage, für welche nunmehr auch die schwedischen Archive neues Material liefern.

Ein grofser Teil des Werkes ist der Anzeige kleiner und kleinster Aufsätze von vielfach rein lokalem Interesse gewidmet und legt die Frage nahe, ob nicht nach dieser Seite hin eine Entlastung möglich und nützlich wäre. In fast allen Provinzen, in fast allen kleineren Staaten des Deutschen Reiches erscheinen jetzt, von Provinzialvereinen oder historischen Gesellschaften herausgegeben, Zeitschriften und Publikationen, welche sehr gut die Sammlung dieser Litteratur übernehmen könnten. Sie würden damit durchaus im Rahmen ihrer Aufgabe bleiben, und andererseits würde der Forscher hier eben alles zusammen finden. Diese Betrachtungen haben sich uns namentlich aufgedrängt bei dem Berichte von C. Mettig über Liv-, Esth- und Kurland (1885. S. 53—64), wo geradezu mit Bienenfleifs alles irgendwie Erschienene gesammelt ist. Richtiger erscheint dem Referenten das Verfahren von A. Wagner (Schlesien), welcher die unbedeutenderen Erscheinungen und diese offenbar auch nur mit Auswahl in die Anmerkungen verwiesen hat. Die Jahresberichte würden billiger und damit auch weiteren Kreisen zugänglich werden und das Bedeutende um so mehr hervortreten. Sicher aber sind alle Geschichtsfreunde der Redaktion und dem Verleger — welche überdies allein die Kosten für 1885 getragen haben, um sich möglichst schnell dem laufenden Jahre zu nähern — zu lebhaftem Dank verpflichtet.

VII.

Geographie

O. Bohn.

---

1. Stellung im Lehrplan.

Solange nicht auf sämtlichen höheren Lehranstalten Deutschlands durch eine Abänderung der Lehrpläne der erdkundliche Unterricht auch in den obersten Klassen wöchentlich mit wenigstens einer Lehrstunde bedacht ist, solange er sich noch in den Mittelklassen „verblutet“, kann der Zweck, welcher durch Aufnahme der Erdkunde als selbständiger Unterrichtsgegenstand überhaupt erreicht werden soll, nicht erreicht werden. Es ist ein Verdienst Prof. H. Wagners in seinem Aufsatze *Über die Ausdehnung des geogr. Unterrichts auf die oberen Klassen höherer Lehranstalten*[1]) diese Forderung noch einmal mit Schärfe und durchdachter Begründung ausgesprochen zu haben.

Zwar giebt er unbefangen zu, dafs die ersten Vorschläge zur Erweiterung des geogr. Unterrichts (auf den Geographentagen zu Berlin und Halle) verfrüht gewesen wären, da es an einer ausreichenden Zahl entsprechend vorgebildeter Lehrer damals noch gefehlt, die Erdkunde auch noch nicht in der Prüfungsordnung (für preufsische Schulen) die ihr gebührende selbständige Stellung eingenommen habe. Letztere besitzt sie seit 1887. Auch der Mangel an geeigneten Lehrkräften mindert sich täglich. Jetzt sei es an der Zeit, die verhängnisvolle Kombination von „Geschichte und Geographie“ auch in den Lehrplänen aufzugeben. Übrigens ist auch Wagner „weit davon entfernt“, zu verlangen, dafs notwendig Geschichte und Geographie fortan in getrennte Hände gelegt werde; sondern ganz übereinstimmend mit Böttcher und einem ungenannten Verfasser[2]) fordert er, dafs der Vertreter eines beliebigen Faches, welcher gleichzeitig den Unterricht in der Erdkunde übertragen erhält, nun auch wirklich solchen im wahren Sinne des Wortes erteile.

Die Notwendigkeit der Erweiterung begründet er durch die unb strittene Thatsache, dafs Sicherheit in den Kenntnissen „nur durch ei

---

1) ZSchG. S. 165—179 (die Citate ohne Bandziffer gehen auf den IX. 1 1887/1888). Sonderabdruck aus den Deutsch. geogr. Blättern (Bremen) *18*
2) Vgl. Jb. 1886 S. 248; 1887 S. B330.

ununterbrochene, bis zum Schlusse der Schulzeit reichende Beschäftigung mit dem Gegenstande gewonnen werden kann. — Man nimmt Lehrern wie Schülern den Lohn der Mühen, wenn man den Unterricht dort abbricht, wo die Entwicklung allgemeiner Ideen verwendet werden kann, um das elementare Wissen immer von neuem aufzufrischen". Die Gesamtentwicklung unseres Volkes sowohl innerhalb der eigenen Grenzen, welche die frühere Isolierung der einzelnen Staaten beseitigt, als auch im Völkerverkehr verlangt gebieterisch ein weitaus höheres Mafs geographischer Kenntnisse von jedem Gebildeten, als ihm jetzt im Durchschnitte zu Gebote stehen. Die bisher meist üblichen geographischen Repetitionen in den oberen Klassen verwirft W. mit Recht als gänzlich unfruchtbar, da sie beim Fehlen eines eigentlichen Unterrichts nur an die Summe von Kenntnissen und Anschauungen anknüpfen, welche dem Standpunkte der unteren Klassen entsprechen. „Über diesen sind aber Sekundaner und Primaner hinaus." Bei einem wirklichen Unterrichte sind natürlich stets die früheren Elementarkenntnisse aufzufrischen, aber derart, „dafs die erwachsenen Schüler den Zweck nicht merken. Der Unterricht mufs ihnen ein ganz neuer, durchgeistigter, höherer zu sein scheinen".

Da in absehbarer Zeit von den Behörden kaum eine Änderung zu erwarten sei, so richtet W. an jeden einzelnen tüchtigen und von dem Werte seines Gegenstandes durchdrungenen Lehrer der Erdkunde die ernste Mahnung, innerhalb seines Kreises auf Direktor und Kollegen einzuwirken. Denn so eng seien die den Direktoren von der Behörde gezogenen Schranken nicht, dafs es ihnen unmöglich sei, „den Lehrplan in kleinerem Mafsstabe ihren individuellen Anschauungen entsprechend umzugestalten" d. h. in IIa und I von den verfügbaren Stunden eine der Erdkunde zuzuweisen.

Wagners Vorschlag den erdkundlichen Unterricht in regelmäfsigen Stunden bis zur Reifeprüfung durchzuführen, wird sich wohl mehr Freunde erwerben, als die aus denselben Grundgedanken hervorgegangene Forderung W. Heines in seinem Aufsatze *Die physische Geographie im Lehrplane der preufsischen Realgymnasien*[3]), die drei Physikstunden der Untersekunda in einen vollständigen Kursus der allgemeinen Erdkunde zu verwandeln, als Propädeutik für den Unterricht in der Physik, die dann erst in Obersekunda zu beginnen hätte.

---

2. Lehrverfahren.

Je mehr die Betrachtung über Fragen der schulgeographischen Methodik sich vertieft, desto häufiger treten an die Stelle der allgemeinen Untersuchungen solche über einzelne Gebiete. Doch gerade mit Rücksicht auf den stetig sich mehrenden Stoff ist ein Werkchen wie das von E.

3) Ztsch. f. wissensch. Geogr. VI. S. 234-237.

Seibert, dem verdienstvollen Herausgeber der „Zeitschrift für Schulgeographie“: *Methodik des Unterrichts in der Geographie*[4]) eine willkommene Gabe. In knappester Form, durchaus dem Unterrichtsgange angepafst, ist das Buch ein Niederschlag der neueren Erfahrungen. Soll es auch zunächst nur der Vorbereitung für den Elementarunterricht dienen, so bietet doch gerade dieser anerkannt die gröfsten Schwierigkeiten.

Oberländers Werk *Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methodologisch beleuchtet*[5]) liegt jetzt bereits in 4. Auflage vor, wohl doch ein Beweis, dafs selbst 28 Jahre nach dem Tode des Schöpfers der neueren Erdkunde eine Belehrung über die durch ihn bewirkte Umwälzung auch der Lehrmethode noch immer am Platze ist. Das Buch ist längst bekannt, die Ansicht über seinen Wert eine feststehende. Wenn wir es in seiner neuen, übrigens durch die Pietät des Herausgebers, L. Gäbler, absichtlich wenig veränderten Gestalt hier erwähnen, so rechtfertigt sich dies durch die Thatsache, dafs es bis jetzt immer noch das beste und seine Lektüre zu empfehlen ist.

Auch G. Coordes, der bekannte Kasseler Schulgeograph, ist der Ansicht, dafs die geistlose Methode, „durch einen Wust von Namen und Zahlen, die meist nur registermäfsig zusammengelegt werden, dem geographischen Studium jede bildende Kraft zu rauben“, noch keineswegs in der Praxis überwunden ist, weshalb er seine ältere Abhandlung *Der geographische Unterricht und seine Mittel*[6]) in neuer Gestalt den Fachgenossen darbietet. Ausgehend von dem Satze: „Vergleichung allein ist unbestritten das einzig bildende Moment im Unterricht“, verlangt er, dafs die Erdkunde in der Schule denselben Weg wandele, dafs nie ein Detail um seiner selbst willen, sondern stets im Zusammenhange mit anderem, in seiner Ursache und Wirkung, gelehrt werde. „Das Kind soll so viel als möglich seine Geographie erleben.“

Diese Anschauungen und Forderungen sind jetzt nicht mehr neu und sollen es auch nicht sein. Gleichwohl ist es von Wert, die allgemeinen Ziele des erdkundlichen Unterrichts immer wieder scharf ins Auge zu fassen. Können sie selbst nicht mehr zweifelhaft sein, die Wege, auf denen man sie erreicht, sind noch nicht in völliger Klarheit vorgezeichnet, auch ist das Richtige noch nicht zur allgemeinen Anerkennung gebracht. Eine solche Erwägung war es gewifs, die A. Kirchhoff bewog, in seinem Aufsatze *Ein Wort über das Verhältnis des physischen und politischen Elementes in der Länderkunde*[7]) abermals mit Entschiedenheit für die Forderung einzutreten, beides im Unterrichte nicht zu trennen. Ganz einfache Gebilde wie Südamerika und Australien können sehr wohl nach Kategoriecn behandelt werden; auch im Anfangsunterricht ist dies mit

---

4) Wien, Hölder, 40 S. mit 20 Illustrationen. — 5) Grimma 1887, Gensel. 281 S. Vgl. übrigens Seibert ZSchG. S. 125. — 6) Gedanken über den geogr. Unterricht. Metz, Lang. 3. erw. Ausgabe. Erste Abhandlung S. 1—35. Auf den weiteren Inhalt kommen wir später zurück. — 7) LL. S. 108

Europa und Asien möglich. Weiter hinauf soll aber Länder-, nicht Staatenkunde getrieben werden. „Unter Land hat man einen möglichst in sich geschlossenen Erdraum zu verstehen, der sich in physischer wie kultureller Beziehung von benachbarten Erdräumen deutlich abhebt. Bei Inseln ist das leicht bestimmt. Ist indessen Bayern ein „Land“ im oben angedeuteten Sinne? Hängt die bayerische Pfalz nicht nach Geschichte, Volk und Natur viel inniger zusammen mit den übrigen Teilen der alten Kurpfalz als mit der bayerischen Donaufläche?“

Namentlich also in der Länderkunde von Mitteleuropa, von der die Deutschlands nur den wichtigsten Teil bildet, vermeide man die übliche (gar nach Semestern geschiedene) Einteilung in physische und politische Geographie.

Wir haben im ersten Berichtsjahre darauf hingewiesen, mit welcher Übereinstimmung die Heimatskunde als Ausgangspunkt und Grundlage des gesamten erdkundlichen Unterrichts bezeichnet wird. Tromnau in einem mit Wärme und Sachkenntnis geschriebenen Aufsatze *Der Wohnort und seine Umgebung im heimatkundlichen Unterricht*[8]), auch Coordes stellen den propädeutischen Zweck der Heimatkunde, d. h. Einführung in die geographischen Grundbegriffe voran und betrachten die eigentliche Kenntnis der Heimat als etwas Sekundäres. Wenn Tromnau zur Stütze seiner Ansicht auf die Unsitte hinweist, im heimatskundlichen Unterrichte jede Einzelheit in Stadt, Kreis und gar Provinz aufzuführen, so hat er sicher recht. Die grofse Mehrzahl der gedruckten „Heimatskunden“ können sich gar nicht genug thun in dem Aufzählen ganz unwichtiger Dinge. Sie geben, wie es scheint, ein deutliches Bild von dem „Kummerdasein“, um mit Kirchhoff (a. a. O. S. 111) zu sprechen, welches die Heimatskunde an vielen Orten noch fristet. Dennoch möchten wir darauf hinweisen, dafs eine wirkliche, auf „denkendem Anschauen“ beruhende Kunde des Heimatsortes und seiner Umgebung“ das erste Ziel des Unterrichts sein sollte. Wenn der Lehrstoff es gestattet, dabei auch allgemeine geographische Begriffe herauszuarbeiten, so soll es geschehen. Aber mit Recht empfiehlt Seibert[9]), „dafs man im Vergleichen weislich mafshalte“. Die Umgebung vieler Schulorte gestattet die Erläuterung der Grundbegriffe nur in ganz beschränktem Mafse; wird diese natürliche Grenze überschritten, so entstehen statt echter Anschauungen verwirrte Zerrbilder in den Köpfen der Schüler.

---

bis 117. Vgl. Jb. 1886 S. 251. — 8) Nach dem ausführlichen Referate in der ZSchG. S. 308-311 benutzt. Vgl. auch über den Aufsatz eines ungenannten Autors ebenda X, S. 60; ferner Coordes a. a. O. S. 18. — 9) Methodik S. 8. uch Tromnau sagt ganz richtig: „man behandle im heimatk. Unterr. nur die griffe, die sich in Wirklichkeit an der Heimat veranschaulichen lassen. Die ideren bleiben dem weiteren Unterricht überlassen. werden aber auch stets . bestimmten Objekten von Heimat, Vaterland und Fremde entwickelt.“ as soll in dieser Reihe die Heimat, wenn sie nun einmal inbezug auf die reffenden Objekte steril ist? Ganz ohne Einschränkung sagt Coordes a. a. O. 19: „so wird und bleibt die Heimat die stete Deduktionsquelle für die Ver-

Nicht also in der häufig ergebnislosen Jagd nach passenden Objekten für die Erläuterung der Grundbegriffe, sondern in der Vermittlung einer auf wirklicher Anschauung beruhenden Kenntnis eines wenn auch kleinen Erdraumes sehen wir den propädeutischen Wert der Heimatskunde für Länder- und Erdkunde.

Wie erwirbt der Schüler die unmittelbare Kenntnis der Heimat? Die Antwort lautet einstimmig: Durch Umherwandern in der Umgebung des Schulortes, durch Unterricht im Freien. So leicht der letztere durchführbar ist, wenn es sich um die nächste Umgebung des Schulgebäudes handelt, um so gröfser werden die Schwierigkeiten, wenn stundenlange Ausflüge notwendig werden, einfach schon deshalb, weil die Schule kein Mittel besitzt, die Schüler zu zwingen, an denselben teilzunehmen, was doch sein müfste, wenn sie wirklich als Unterricht und nicht als Landpartieen gelten sollen. Treffend bemerkt Jarz in seiner Besprechung von Gelhorns *Methodik* [10]), dafs solche Exkursionen mit einem Teile der Klasse, die sich ja stets und überall ermöglichen lassen, als Unterrichtsmittel betrachtet, pädagogisch unzulässig seien. Die Gründe sind so klar, dafs wir sie übergehen können. Einen konsequent durchgeführten Unterricht im Freien, von einigen Ausnahmen unter günstigen Verhältnissen abgesehen, hält er unter heutigen Umständen praktisch für undurchführbar. Und mit Recht! Es mufs als eine empfindliche Lücke in der schulgeogr. Methodik betrachtet werden, dafs es, trotzdem die Schülerausflüge so warm empfohlen werden, bisher noch durchaus an Vorschlägen fehlt, wie dieselben als wirkliches Unterrichtsmittel in den Schulbetrieb einzufügen sind.

„Ist die Karte das schlechthin wichtigste Hülfsmittel und die unentbehrliche Grundlage jedes geogr. Unterrichts, aber ein Hülfsmittel, das seine besondere Zeichensprache redet, so mufs es selbstverständlich auch eine der ersten und unerläfslichsten Pflichten dieses Unterrichts sein, den Schüler mit dieser Sprache so vertraut zu machen, dafs er alles, was ihm seine Karte sagen soll, auch wirklich und mit der gehörigen Leichtigkeit daraus zu entnehmen imstande ist.“ Mit diesen Worten beginnt R. Lehmann [11]) den Abschnitt *Über Hülfsmittel für die Einführung der Schüler ins Kartenverständnis.* Der Verf. hat gewifs recht, wenn er behauptet, dafs die Schüler vielfach bis in mittlere und höhere Klassen hinauf namentlich die Terrainbilder der Karten nur mangelhaft verstehen, nicht minder, wenn er diesen Übelstand dem „empfindlichen Mangel geeigneter Hülfsmittel“ zuschreibt [12]). In den neueren Atlanten sind ja

---

deutlichung der geogr. Grundbegriffe.“ — 10) ZSchG. S. 205. Über Gelhorn[s] bisher so wenig gewürdigte treffliche Arbeit vgl. Jb. 1886. — 11) Vorlesung[en] Heft 5 S. 271. Wir haben auf die grundlegende Bedeutung von Lehman[ns] Werk für die schulgeogr. Methodik bereits in Jb. 1886 u. 1887 hingewiese[n]. Das 5. Heft beendet die Besprechung der Atlanten und tritt nach dem ob[en] citierten Abschnitt in die Kritik des zeichnenden Verfahrens ein. — 12) I[...] Wandtafel für den Unterricht im Kartenlesen (Iglau, Bäuerle) 117 : 93 cm, d[...]

meist einige Blätter diesen Versuchen gewidmet. Doch sind dieselben seiner Ansicht nach nicht geeignet, die notwendig zu fördernde „systematische Schule des Kartenlesens für Anfänger" zu ersetzen. Plastische Modelle, welche man die Schüler erst in einer dem wirklichen Landschaftsbilde entsprechenden Weise, dann aber so wie die Karte die Gegend darstellen würde betrachten läfst, verdienen natürlich vor allem den Vorzug.

Zum Ersatze solcher leider bisher nur mit erheblichen Kosten herzustellenden Hülfsmittel empfiehlt nun Lehmann die Anfertigung einer Serie von Wandtafeln, die in je zwei übereinstimmenden Blättern zunächst die Seitenansicht, dann den Grundrifs, bezw. das Plan- oder Kartenbild des zu erfassenden Gegenstandes geben sollen.

Dieser Serie, welche zunächst die Grundformen dem Anfänger erschliefst, hätte sich eine zweite anzureihen, welche die geübteren Schüler in die schwierigeren Partieen der Terraindarstellung: Unterschied von senkrechter und schiefer Beleuchtung, die Isohypsenmanier u. s. w. einführt.

Solange es an solchen Hülfsmitteln noch fehlt, wird man wie Seibert[13]) durch unmittelbare Belehrung versuchen müssen, das Kartenverständnis zu erzielen, indem man zunächst den Schülern klar macht, dafs der Blick auf die Karte dem aus einem ständig sich bewegenden Luftballon, nicht dem von einem festen hohen Punkte aus entspricht. Die Bodenerhebungen in Schraffen- oder Schummerungsmanier erklärt man am besten durch unterstützende Zeichnungen an der Wandtafel, ausgehend von dem Grundsatze, dafs Horizontalebenen bei dem angenommenen senkrechten Einfall der Sonnenstrahlen das volle Licht erhalten, also weifs erscheinen, die Abhänge weniger beleuchtet sind, also dunkler erscheinen.

Coordes a. a. O. S. 20 warnt vor dem Versuche, bereits im Elementarunterricht den Schülern das Kartenverständnis beizubringen. Solch Versuch könne nur mit „glänzendem Fiasko" endigen. Er empfiehlt, die Schüler durch Zeichnen des Schulzimmers, des Schulgebäudes u. s. w. vorzubereiten.

„Der Begriff des Mafsstabes, des verjüngten Mafsstabes ist gewonnen; das Kind hat gelernt Entfernungen zu messen — Winkel abgeschätzt, Bodenerhebungen angedeutet; durch diese Situationszeichnung ist es befähigt worden, jetzt die Landkarte zu lesen, soweit es die horizontalen Beziehungen betrifft; manches ist noch zu lehren

---

kartographische Darstellung einer Ideallandschaft in sehr grofsem Mafsstabe, ist nur für die Einführung in Spezialkarten zu verwenden, da die Mehrzahl der zur Anschauung kommenden Gegenstände: Stadt, Dorf — ein Längendorf, ein Gruppendorf wird unterschieden — Wälder, Ackerland, Eisenbahnen, Chausseen u. s. w. nur auf solchen sich finden. Lehrern, welche gewillt sind, den meist vorhandenen Mangel einer Karte ihres Schulortes mit Umgebung durch den Entwurf einer eigenen Karte zu beseitigen, würde die Tafel eine sehr gute Anleitung für die Behandlung der einzelnen Objekte bieten. — 13) Methodik S. 10—12.

übrig u. s. w.“ Sollte Coordes hierbei nicht in den Fehler verfallen, eine geringere Schwierigkeit durch eine viel gröfsere überwinden zu wollen? Lehmann S. 275 trifft wohl das Richtige, wenn er das dem Schüler am besten Bekannte, Schulort und nächste Umgebung, auch am meisten geeignet hält, ihn mit der kartographischen Darstellung sowohl dieses Gegenstandes wie überhaupt am schnellsten bekannt zu machen, und scheint so, ohne es direkt auszusprechen, doch der Ansicht zu sein, dafs der Schüler nicht früh genug in das Kartenverständnis eingeführt werden kann. Vorbedingung natürlich ist die (leider meist fehlende) Karte von Schulort und Umgebung.

Notwendige Voraussetzung, um wirkliches Kartenverständnis zu erzeugen, ist die Atlaseinheit in derselben Klasse. Perthes-Bielefeld, dem der Geographentag zu Karlsruhe 1887 die darauf bezügliche These verdankt, hat seine Anschauungen sehr ausführlich in einer Sonderschrift niedergelegt, *Die Atlaseinheit in den einzelnen Klassen* [14]). Da die Angelegenheit bereits im Bericht des Vorjahres besprochen ist, beschränken wir uns darauf hinzuweisen, dafs der Verf. auch mit Nachdruck Einheit der Auflagen fordert, zum mindesten erheblich voneinander abweichende Auflagen nicht dulden will. Er empfiehlt Nachanschaffung einzelner Karten.

Dafs neben der Karte mehr als bisher üblich der Globus zu verwenden sei, verlangt Coordes, dem wir das glückliche Wort verdanken: „jeder Schüler seinen Globus!“ mit gutem Rechte. In dem Aufsatze *Anforderungen der Schule an den Globus als Lehr- und Lernmittel* [15]) stellt er die Forderung, „dafs der Schüler einen Globus kleinen Formates in den betreffenden Lektionen, mehr noch zu Hause, in Händen habe, um das zu repetieren bezw. nachzusehen, was ihm der Lehrer an dem grofsen ausgeführten Demonstrationsglobus vorgezeigt hat“. Will man in der That den reichen Unterrichtswert des Globus für die Schüler vollkommen ausnutzen, so genügen Demonstrationen an dem Lehrerglobus so wenig, wie die Wandkarte allein ohne nachträgliche Benutzung des Atlasses dem Schüler das Kartenverständnis erschliefsen würde.

Die schwerwiegenden Bedenken, welche Böttcher bewogen haben, sich gegen jedes Verfahren zu erklären, welches als wesentliches Mittel der Stoffeinprägung das Zeichnen verwendet, scheinen zur Folge zu haben, dafs man sich jetzt eingehender als früher mit der Frage nach

---

Vgl. auch die Anleitung in Umlaufts Lehrbuch S. 8—10. — 14) Leipzig, 41 S. Wagner u. Debes. Über die Auflageneinheit s. S. 9 u. 40. Vgl. Jb. 1887 S. B334. — 15) Gedanken S. 36—49. Die Hauptanforderungen an den Schülerglobus sind nach C. folgende: der Durchmesser soll nicht unter 10 un' über 15 cm. betragen, entsprechend einem Preise von 1—2 Mk. Namen sin möglichst zu beschränken; politische Grenzen können fehlen. Überhaupt so' der Globus an Stoff vorzugsweise aufnehmen, was der Atlas nicht ganz un richtig zu zeigen vermag. Dagegen empfiehlt sich stärkere Betonung de Ozeanographischen. Die physischen, durch Isothermen begrenzten Erdzone sind über Land und Meer auszuziehen. Die Achse stehe in der richtigen Neigun

dem Zwecke des Zeichnens überhaupt beschäftigt. Zwei Abhandlungen sind der Widerlegung Böttchers gewidmet. Die eine unter dem allgemeinen Titel *Bemerkungen zur Methode des geographischen Unterrichts* von W. Gotthardt-Weilburg[16]) führt Matzats Anschauungen über das Zeichnen des weiteren aus.

Eine durchdachte und von jedem, der Böttchers Ausführungen mit Interesse gelesen, nicht zu übersehende Kritik enthält der Abschnitt *Zeichnendes und beschreibendes Verfahren* bei Lehmann. Er fafst seine Gründe für das Zeichnen und gegen die ausschliefsliche Anwendung der zeichnenden Methode unter vier Gesichtspunkte zusammen.

1. Wie man das leicht sich abstumpfende Interesse bei der Lektüre eines Buches durch gelegentliche Notizen über das Gelesene wieder belebt, so mufs auch ein „in angemessener Weise verwendetes" Zeichnen auf den Schüler anregend und erfrischend wirken. 2. Durch das Zeichnen ist es möglich, alle Schüler zu zwingen, mitthätig zu sein. 3. Skizzen des Lehrers an der Wandtafel isolieren den zur Besprechung stehenden Gegenstand, entlasten ihn von allem unnötigen Beiwerk. Das allmähliche Entstehen der Zeichnung fesselt die Aufmerksamkeit der Schüler mehr als die Betrachtung des fertigen Bildes. 4. Das Zeichnen führt zu einer viel schärferen Erfassung des Gegenstandes.

Wie Lehmann sich die praktische Durchführung seines Grundsatzes denkt, beschreibt er ausführlich in seiner *Anleitung zum Gebrauche der Debesschen Zeichenatlanten*[17]). Er legt das gradlinige Gradnetz zu Grunde, jedenfalls wegen seiner Anlehnung an die Karte ein viel einfacheres Verfahren, als die künstlichen Systeme anderer Methodiker.

Der Lehrer läfst im Unterricht seine Zeichnung „stückweise" an der Tafel entstehen; die Schüler haben Schritt für Schritt mitzuzeichnen. Die Zeichenatlanten dienen einmal dem Lehrer zur Vorbereitung, dem Schüler aber zur Herstellung einer während des Unterrichts nicht zu erreichenden fehlerfreien und sauberen häuslichen Reinzeichnung.

Aus dem Mitgeteilten wird ersichtlich, dafs L. einmal das Zeichnen zur Unterstützung der Ortskunde regelmäfsig heranzieht und zwar so, dafs Zeichnen und Beschreiben sich fortwährend durchdringen, zweitens, dafs er den Schüler auf die Vorzeichnung des Lehrers an der Tafel und nicht auf die gedruckte Karte verweist.

Wir gestatten uns hier zunächst den Hinweis, dafs auch Lehmann wie die übrigen das Zeichnen behandelnden Methodiker nicht mit genügender Schärfe zwischen dem Zeichnen des Lehrers an der Tafel und em der Schüler in ihren Heften unterscheidet. Wenn der erstere, und

---

er Ekliptik schief u. s. w. S. 42—44. — 16) ZR. S. 193—200 und 266—274 ber Böttcher vgl. Jb. 1886 S. 258. — 17) Leipzig, Wagner u. Debes. 32 S. — ichenatlas z. Gebrauch im geographischen Unterricht auf d. Unterstufen [A], ittelstufen [B] in Verbindung mit Kirchhoff u. Lehmann herausg. von . Debes. Ausgabe A 8 Karten mit den dazu gehörigen Gradnetzen; Aus-

vielleicht häufiger als Böttcher dies für notwendig erachtet, die gedruckte Karte erläuternde und das Verständnis derselben vorbereitende Skizzen an der Tafel entwirft, so besteht doch keine Notwendigkeit, diese von den Schülern kopieren zu lassen; ja man könnte ernstlich die Frage aufwerfen, ob solche Skizzen, nachdem man sich überzeugt, dafs die Schüler mit ihrer Hülfe zum Verständnis des betreffenden Objektes, auf der Karte gelangt sind, nicht nach kurzer Zeit wieder von der Tafel zu verwischen wären, um die Schüler zu zwingen, dem schwierigeren Kartenbilde ausschliefslich ihre Aufmerksamkeit wieder zuzuwenden [18]).

Aber selbst wenn man den Schülern gestattet, solche Skizzen zu kopieren, so ist dieses Verfahren doch keineswegs mit einem regelmäfsig fortschreitenden, stückweisen Zeichnen des Lehrers und ebensolchem Nachzeichnen der Schüler zu verwechseln.

Ja, die Notwendigkeit des Zeichnens der Schüler aus den von L. unter 1, 2 und 4 angeführten Gründen zugegeben, wird doch von Heiland, Gelhorn, Stauber u. a. [19]) mit Entschiedenheit gefordert, dafs die Schüler aus der gedruckten Karte ihre Zeichnung herauszuholen haben, nicht die unvollkommene Skizze des Lehrers mechanisch, denn anders wird es kaum sein, kopieren. Denn unzweifelhaft liegt doch in dem selbständigen Herausarbeiten einfacher Grundzüge aus dem reicheren Inhalte der gedruckten Karte der Hauptwert des Schülerzeichnens, den man zerstört, wenn man den Schülern die Mühe abnimmt, sie selbst zu finden [20]).

Wir haben bereits in dem Berichte des Vorjahres darauf hingewiesen, dafs die Forderung immer mehr Boden gewinnt, der Schüler solle seine Zeichnung frei (d. h. nicht nur ohne eine gedruckte Vorlage zum Einzeichnen, sondern) ohne einen das Gedächtnis belastenden Apparat von Hülfskonstruktionen anfertigen. Demgemäfs verlangt Lehmann im Anschlufs an Kirchhoff nur das unvollständige Gradnetz. Gegen dieses

---

gabe B 17 Karten. Preis 25 u. 50 Pf. Ebenda. — 18) Schwerlich würde die Frage des Kartenzeichnens der Schüler eine so brennende geworden sein, hätte man schon früher so vollkommene Wand- und Handkarten besessen, wie jetzt. Die Mängel der älteren Schulkartographie, namentlich bezüglich der Übersichtlichkeit und einer kräftigen Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen drängten eigentlich die einsichtigen Lehrer dazu, möglichst viel selbst zu zeichnen und diese Zeichnung als das der gedruckten Karte gegenüber relativ Bessere von den Schülern kopieren zu lassen. Für die Mehrzahl der Geogr.-Lehrer liegen doch jetzt die Verhältnisse weitaus günstiger. — 19) Vergl. Jb. 1886 S. 258 und 1887 S. B 232 u. 233. — 20) Dafs der Lehrer, um die Schüler auf den richtigen Weg zu leiten, einzelne orientierende Punkte bezw Linien auf die Tafel wirft, ist etwas anderes. Man wende nicht ein, dafs die Verfahren für den Lehrer recht bequem sei, da er selbst nicht zu zeichn brauche. Viel schwieriger als eine Skizze an der Tafel zu entwerfen, ist d Verpflichtung des Lehrers, fortwährend die Schülerzeichnung zu kontrollier und eine falsche durch ein paar Striche zu verbessern. Diese Fähigkeit, die w Jb. 1886 S. 259 das besondere Geschick im Unterweisen nannten, ist v

Verfahren erhebt **Letoschek**[21]), Lehrer an der Artillerie-Kadetten-Schule in Wien, den Einwand, dafs „der Schüler mechanisch von Gradtrapez zu Gradtrapez zeichnet und ängstlich bedacht ist, richtig in ein solches einzufallen und aus demselben herauszukommen“. Er tritt, nach unserer Auffassung mit vollem Recht, für das Freihandzeichnen ein. Dasselbe beruht vor allem auf einem „intensiven, verständnisvollen Betrachten der Karte“. Auch Letoschek verwendet einige Hülfslinien und Orientierungspunkte, aber so sparsam, dafs er mit gutem Grunde es ablehnen kann, seine Art mit jener Manier verwechseln zu lassen, „welche die Ländergestalten in geometrische Figuren zwängt“. Die von ihm entworfenen Kartenskizzen sind vortrefflich, denn jedes Gebiet erscheint in 3—4 Gestalten, welche die einfachste Grundfigur bis zur ausgeführteren, aber immer noch einfachen Skizze geben. Wegen dieser methodischen Anordnung des Stoffes und der Grundanschauung des Verf. überhaupt erscheint uns sein Zeichenatlas empfehlenswerter, als der von Debes.

Schliefsen wollen wir diese Betrachtung über das Zeichnen mit dem Hinweise auf eine bekannte, aber wie es scheint in dem Streite um den Wert des Zeichnens unbillig in den Hintergrund gedrängte Thatsache, dafs Zeichnen mit Rücksicht auf die Durchschnittsbefähigung der Schüler und die verfügbare Zeit nur dazu verwendet werden kann, topische Vorstellungen zu befestigen, dafs aber über diese hinaus der erdkundliche Unterricht noch viel weitergehende Aufgaben zu lösen hat.

Über die Behandlung der Namen im geogr. Unterrichte hat Coordes in den *Gedanken* S. 50—82 einen Aufsatz veröffentlicht, den wir der Lektüre dringend empfehlen. Wir begnügen uns hier mit Rücksicht auf den Raum seine in 5 Thesen gekleideten Forderungen als Kennzeichnung des Inhaltes anzuführen: „Es ist notwendig, dafs wir im Unterricht 1. die Zahl der Namen gegen früher im allgemeinen bedeutend beschränken; 2. die Auswahl der wichtigeren unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse treffen; 3. die ausgewählten Namen (für jede Schule ein eiserner Bestand!) durch Vergleichung dem Schüler näher führen, veranschaulichen und 4. sie womöglich durch Umdeutschung, Übersetzung und Erläuterung des fremden Kleides entledigen, besonders aber 5. sie nur als Träger und Belege der Sache, und nicht um ihrer selbst willen in Betracht ziehen“[22]).

Ebenso lehrreich ist der vierte und letzte Aufsatz von Coordes in demselben Werke *Die Zahlen im geographischen Unterrichte.* Auch hier

---

schwerer zu erwerben, als die, selbst zu zeichnen. — 21) Geographischer Repetitions- und Zeichenatlas. I. Europa 18 Tafeln mit 80 Kartenskizzen. Wien. Hölzel. Preis 1 Mk. Die Citate sind dem Vorwort entnommen. Vgl. ZSchG. X. S. 125—128. — 22) Als Hülfsmittel für die Namenserklärung dient das Schulgeographische Namensbuch desselben Autors; Metz. Lang 144 S., eine reichhaltige alphabetisch geordnete Sammlung. — Eine Auswahl der wichtigsten Namen, nach Sprachen geordnet giebt Ganzenmüller-Dresden, Erklärung geograph. Namen ZSchG. X, S. 97—112, gleichfalls sehr empfehlenswert. —

tritt er zunächst für Beschränkung ein, sodann für eine verständige Abrundung nach dem Grundsatze: „je gröfser die Zahl, desto gröfser die Reduktionsfreiheit". Bei den dem Schüler räumlich näher liegenden Gegenständen ist weniger abzurunden als bei entfernteren. Ferner betont er, wie sehr durch Anlehnung an schon bekannte Gröfsen eine Menge Zahlen überflüssig werden. Eine gute Ergänzung zu diesen Ausführungen giebt Seibert in der kleinen Abhandlung *Die Einwohnerzahlen der Städte im Unterrichte* (*ZSchG.* S. 321—324). Im Interesse einer gröfseren Einheit zumal in den Lehrbüchern empfiehlt er folgendes: Städte unter 100 000 E. erhalten keine Ziffer. Abzurunden ist auf 10 000. Die Vororte sind in die Ziffer hineinzuziehen. Die benannten Städte sind am Ende des topographischen Abschnittes mit den Einwohnerzahlen in absteigender Reihe zusammenzustellen.

Wider die Fremdwörter wendet sich Schlottmann-Brandenburg (*ZSchG.* X. S. 65—70; vgl. Öhlmann IX. S. 6—8). Dafs es endlich an der Zeit ist, auch in der Erdkunde mit den überflüssigen Fremdwörtern aufzuräumen, ist wohl selbstverständlich. Die mafsvollen Vorschläge des Verf. gipfeln darin, eingebürgerte Fremdworte wie Zone, unübersetzbare wie Klima beizubehalten, die übrigen aber durch bereits vorhandene deutsche Ausdrücke zu ersetzen — beigefügt ist eine Liste von etwa 120 Worten — oder deren Verdeutschung allmählich anzubahnen.

---

3. Lehrmittel.

Die Bemühungen, den erdkundlichen Unterricht zu heben, sind auf keinem Gebiete äufserlich so wohl bemerkbar, wie auf dem der Schulkartographie. Zumal seit dem Beginn der achtziger Jahre herrscht unter den Verlagsanstalten ein reger Wetteifer. Kennzeichnend für die heutigen Bestrebungen sind einmal die Versuche, Wandatlanten, nicht mehr einzelne Karten zu schaffen und zweitens dieselben mit den Handatlanten in Übereinstimmung zu bringen. Es bestehen jetzt fünf Serien: die von Bamberg, Mayr, R. Kiepert, Habenicht und Gaebler, von denen die Kiepertsche[23]) im Berichtsjahre mit der physikalischen Karte von Skandinavien abgeschlossen wurde. Mit Rücksicht auf das bereits feststehende, durchweg günstige Urteil über diese Wandkartenreihe gestatte ich mir nur eine allgemeine Bemerkung. Der Wandkartenzeichner hat, namentlich bei der Darstellung der Bodenerhebungen und der Flüsse, zwischen zwei, wie es scheint, unvereinbaren Gegensätze zu wählen. Entweder giebt er ein der Wirklichkeit möglichst nah

23) Berlin 1881—1888, D. Reimer. Der Atlas umfafst die 9 Hauptländer vo Europa, jede Karte in einer physikalischen und politischen Ausgabe (auch di letztere mit Terrain). Mafsstab 1:100,000. Bei Rufsland und Skandinavie

kommendes, also richtiges Bild; dann verzichtet er auf eine erhebliche Fernwirkung. Oder er strebt nach der letzteren durch kräftige und absichtlich übertreibende Darstellung von allem Wesentlichen und eine möglichst durchgeführte Generalisierung. Die nach dem ersten Grundsatze gearbeiteten Kiepertschen Karten eignen sich deshalb vornehmlich für den Gebrauch auf einer höheren Stufe des Unterrichts.

Dem zweiten Prinzipe huldigt Sydow-Habenicht, *Methodischer Wandatlas*, eine erst in dem Berichtsjahre begonnene orohydrographische Kartenserie[24]). Das Terrain ist durch Schraffen und Höhenschichten gegeben, letztere sind aber nicht so zahlreich wie auf den Kiepertschen, in denen die Schraffen wiederum mehr zurücktreten. Tiefland ist grün, bei Kiepert weifs. Für die Hochgebirge ist in sehr wirkungsvoller Weise die schräge Beleuchtung gewählt. Die Schrift ist fein, für den Schüler nicht lesbar, nur die rot markierten Städte sind mit gleichfalls roten, grofsen Anfangsbuchstaben bezeichnet. Die Gesamtwirkung ist vorzüglich. Nach der Ansicht des Referenten würden Anstalten, welche beide Serien sich anschaffen, um auf der Unterstufe Sydow-Habenichts, auf der Mittelstufe diese und die Kiepertschen Karten, in den Oberklassen diese allein zu verwenden, im Besitze des besten bisher vorhandenen Wandkartenmaterials sein.

E. Gaebler hat in Übereinstimmung mit seinem *Systematischen Schulhandatlas*, der allerdings, wie Lehmann S. 259 richtig bemerkt, obwohl Titel und Begleitwort nichts darüber bemerken, mehr für Volksschulen als für höhere Lehranstalten bestimmt zu sein scheint, eine Reihe von Wandkarten veröffentlicht: östliche und westliche Erdhälfte, Europa und Deutschland, die sehr wirkungsvoll sind, doch sehr derbe und nichtschöne Farbenunterschiede zeigen, auch in der Stoffauswahl nicht ohne Willkür erscheinen[25]).

Auch Debes hat in der physikalischen und politischen Ausgabe seiner *Schulwandkarte des Deutschen Reiches und seiner Nachbargebiete*[26]) ein mit den betreffenden Karten seines Atlasses übereinstimmendes Lehrmittel geschaffen. Es möge der Hinweis genügen, dafs dieselben die wohlbekannten Vorzüge der Atlaskarten durchaus teilen.

Umgekehrt hat Bamberg begonnen, zu seinen Wandkarten entsprechende einzelne Handkarten herauszugeben, gewifs eine willkommene Gabe für diejenigen Anstalten, welche die Wandkartenserie desselben Verfassers besitzen[27]).

---

entsprechend kleiner. Vgl. Jb. 1886 S. 256; 1887 S. B337. — 24) Gotha, Justus Perthes. Bisher erschienen: Frankreich, Italien (Mafsstab 1:750,000!) Europa, Nord- und Südamerika. — 25) Metz, Lang. Die Planigloben und Deutschland und in phys. und pol. Ausgabe erschienen. Über die Karte von Europa vgl. Lehmann S. 266. 26) Leipzig, Wagner u. Debes. Die pol. Karte zeigt das Terrain im matten Graudruck. Vgl. Lehmann S. 269. — 27) Berlin, Chun. Bisher erschienen Europa und Deutschland in doppelter Ausgabe (die pol. Karten ohne Terrain); ferner Asien, Afrika, Nord- u. Südamerika; die letzteren und nur phys.; die pol. Einteilung mit Flächenkolorit im Karton. Preis je

Ein eigenartiges Unternehmen ist die *Klimatologische Karte von Europa* von Coordes und Bamberg[28]). Zu Grunde liegt des letzteren bekannte physische Karte von Europa. Auf derselben sind durch farbige Linien Januar-, Juli- und Jahresisothermen, Niederschlagshöhen, Polargrenze der Winterregenzone, der wichtigsten Gewächse u. s. w. eingetragen. Anderes hat seinen Platz auf dem Kartenrande. Die Verfasser sind von dem Gedanken ausgegangen, eine vollständige physikalische Karte von Europa zu schaffen, ein kühnes Unternehmen, wegen der Fülle des auf einem Bilde darzustellenden Stoffes. Deshalb wird auch der Hinweis wenig nützen, dafs es besser gewesen wäre, das Terrain nur in gemilderter Form einzutragen, wodurch das Klimatologische, dem Titel des Werkes entsprechend, doch mehr als jetzt zu seinem Rechte gekommen wäre.

In jüngster Zeit sind eine Reihe tüchtiger Elementaratlanten hergestellt worden. Dennoch glauben wir, dafs alle bisherigen Versuche durch den *Berliner Schulatlas* von R. Andrée und R. Schillmann[29]) übertroffen worden sind. Den Titel rechtfertigt er durch die beigefügten Pläne von Berlin, der Umgegend von Berlin und der Karte der Mark Brandenburg, eine treffliche Stütze für den Unterricht in der Heimatskunde. Auch für die Einführung in das Kartenverständnis leistet der Atlas Gutes durch 2 Blätter, welche 2 ideale und 2 wirkliche Landschaften in bildlicher und kartographischer Darstellung enthalten. Die 20 Hauptkarten sind vollkommen in Debesscher Manier gearbeitet. Da dieselbe eine anerkannt vorzügliche ist, so bedeutet eine Anlehnung an sie nur einen Vorzug mehr.

Langs *Mittelschulatlas*, bearbeitet von Algermissen[30]) erklärt Seibert seiner Anlage nach wie nach der speziellen Ausführung ganz entschieden ablehnen zu müssen. Wir schliefsen uns seiner Ansicht lediglich an.

Der *Schulatlas zum Unterricht in der Erdkunde* von A. Hummel[31]) steht gleichfalls unter dem Einflusse der Debesschen Schule. Mit Ausnahme der Karten von Europa und Deutschland sind die pol. Grenzen nur durch rote Linien markiert, wodurch, wie Seibert richtig bemerkt, deren Bedeutung wohl etwas zu weit zurückgedrängt wird. Die Nebenkärtchen, „Kulturgeographie“ enthaltend, an sich recht dankenswert, leiden durch die Zusammendrängung zu vieler verschiedener Elemente.

Wenn wir noch einmal auf den *Methodischen Schulatlas* von Sydow-Wagner zurückkommen, so rechtfertigt sich dies einmal durch die hohe Bedeutung dieses Werkes, sodann durch den Wunsch, einem Mifsverständnisse im letzten Jahresberichte vorzubeugen (s. S. B337)

---

20 Pf. — 28) Berlin, Chun. Ebenda unter demselben Titel: Erläuternde Text. 32 S., von Coordes, eine dankenswerte Abhandlung über das Klim Europas. Über die Karte vgl. Lehmann S. 266—268. — 29) Berlin, Stuber rauch 1889. 33 Blätter; Preis 1 Mk. — 30) Metz. Lang. Vgl. ZSchG. S. 3[illegible] bis 382. — 31) Leipzig. Körner u. Dietrich. 29 Haupt- und 11 Nebenkarten

Lehmann S. 261 nennt ihn mit Recht eine der „selbständigsten und weittragendsten Leistungen auf dem Gebiete der Schulgeographie überhaupt“. Wenn die neuere Schulkartographie danach strebt, Atlanten zu schaffen, die einem bestimmten Lehrkursus zu Grunde gelegt werden können, erklärt Wagner S. IX der Erläuterungen, daſs er dies durchaus nicht beabsichtige. Wird jetzt allgemein Beschränkung in Stoffauswahl empfohlen, besonders bezüglich der Namen, so zeigen die Wagnersehen Karten einen viel reicheren Inhalt. Gilt jetzt, soweit es notwendig ist, Scheidung des physikalischen und politischen Kartenbildes als durchaus wünschenswert, so faſst W. beide zusammen, indem er sich ausdrücklich zu den von Sydow 1847 darüber geäuſserten Grundsätzen bekennt (S. XIV). Der Kritik sind diese Punkte natürlich nicht entgangen [32]. Wenn aber im „Interesse der Schüler“ für künftig Änderungen vorgeschlagen werden, so ist dem gegenüber zu bemerken, daſs der Verf. nach reiflichem Nachdenken ganz absichtlich in mehreren Punkten von den Grundsätzen der Schulkartographie abgewichen ist. Dennoch, nicht sowohl durch das ausdrückliche Verzichten auf eine dem elementaren Verständnis entgegenkommende Generalisierung als wie durch die auf jeder Seite streng durchgeführten methodischen Gesichtspunkte stellt sich der Atlas durchaus in den Dienst eines — es sei uns der Ausdruck gestattet — vornehmen geographischen Unterrichts.

Referent muſs gestehen, daſs er jedesmal, wenn die Besprechung zu den Lehrbüchern fortschreitet, in eine gewisse Verlegenheit versetzt wird. Einmal stehen bei einem Unterrichtsgegenstande, der noch so sehr nach Anerkennung ringt, über dessen Methodik in wichtigen Punkten die Meinungen noch geteilt sind, die methodischen Erörterungen billig im Vordergrunde. Ist es ferner möglich, wenn auch nicht wünschenswert, ohne Leitfaden, nur nach der Karte erdkundlichen Unterricht zu erteilen, so ist das Gegenteil unmöglich. Der denkende Geographielehrer, der sich seinen Stoff nach dem Kartenbilde so zurechtlegt, wie er sich dem Schüler am eindrucksvollsten übermitteln läſst, und nach dem Objekte mit der Besprechung und Disposition wechselt, wird nicht leicht geneigt sein, sich eng an einen Leitfaden anzuschlieſsen, dessen Verfasser nach bestimmten und regelmäſsig wiederkehrenden Anordnungen verfahren muſs. Z. B. werden fast in allen Lehrbüchern die Definitionen wichtiger Grundbegriffe in einem besonderen Kapitel geschlossen aufgeführt; und doch ist es gewiſs empfehlenswert, sie im Unterrichte an die Besprechung konkreter Erscheinungen anzuknüpfen.

Das Lehrbuch steht also in einem Berichte erst an dritter Stelle. Erwägt man aber, wie groſs in den meisten Fällen der Fleiſs ist, welchen die Verfasser neuer, wie die Bearbeiter älterer Leitfäden aufwenden müssen,

---

Preis 1,20 Mk. Vgl. Lehmann S. 260; ZSchG. S. 191. — 32) Eins ist unbestreitbar: die roten politischen Grenzlinien stören mitunter empfindlich das Verständnis wichtiger Gebirgszüge, vgl. z. B. die Sudeten in Bl. 20 und 22. —

so mufs man es bedauern, dafs in einem Unternehmen wie den „Jahresberichten“ es schon mit Rücksicht auf den Raum nicht möglich ist, den Anstrengungen der Verfasser gerecht zu werden.

Das *Lehrbuch der Geographie* von Umlauft[33]), erster Kursus, Grundzüge, gehört nicht zu den für den Anfangsunterricht bestimmten Leitfäden, bei welchen die Begriffe „elementar“ und „dürftig“ identisch zu sein scheinen. Auf seinen Versuch, dem Schüler Winke für das Kartenlesen zu geben, ist oben bereits hingewiesen. Sie sollten in keinem Lehrbuche fehlen. Die Einteilung des Stoffes ist eine angemessene: Vorbegriffe, Globuslehre, das Wichtigste aus der Länderkunde.

Sophus Ruges *Kleine Geographie*[34]) für die untere Lehrstufe in drei Jahreskursen, liegt in dritter Auflage vor. Der Lehrgang ist streng synthetisch. Dafs jedem Kursus ein Abschnitt „allgemeine Geographie“ vorangeht, ist sehr dankenswert; weniger zu empfehlen ist die stete Trennung des politischen von dem physischen Elemente.

Die grofse Zahl von Auflagen, welche Pütz' Lehrbücher[35]), in den neueren von Behr bearbeitet, erlebt haben, beweisen ihre grofse Beliebtheit. Auch Coordes spricht ihnen rückhaltlose Anerkennung aus (S. 9). Es verringert ihren Wert nicht, wenn wir darauf hinweisen, dafs ihre Vorzüge, die einst Ritter zu einer so günstigen Beurteilung veranlafsten, Stoffbeschränkung, Zurückdrängen des politisch-statistischen Elementes zu Gunsten des physischen, das stete Hervorheben der Wechselwirkungen, jetzt von den besseren neueren Lehrbüchern geteilt werden. Doch wollen wir auch hier daran erinnern, dafs im Unterrichte die in den Büchern durchgeführte Trennung von Länder- und Staatenkunde nicht zu empfehlen wäre.

Nieberdings *Leitfaden bei dem Unterricht in der Erdkunde*, bearbeitet von W. Richter, liegt aus dem Berichtsjahre in 20. Auflage vor[36]).

Wie weit Realanstalten einen von dem gymnasialen abweichenden Betrieb des erdkundlichen Unterrichts verlangen, ist eine noch offene und jedenfalls schwer zu lösende Frage. S. Ruge in seiner *Geographie insbesondere für Handelsschulen und Realschulen* hat den Versuch gemacht, sie praktisch zu lösen. Pflanzen- und Tiergeographie, Berg- und Ackerbau, Viehzucht, Industrie und Handel nehmen einen gröfseren Raum ein, als sonst üblich, ebenso die statistischen Angaben. Betont Ruges Werk die Kulturgeographie nur stärker, ohne sonst aus dem Rahmen eines geographischen Lehrbuches herauszutreten, so ist Tramplers *Leitfaden der Handelsgeographie*[37]) ausschliefslich auf diese zugeschnitten. Oro-

33) Wien, Hölder 1887. 33 S. mit 11 Figuren. — 34) Dresden, Schönfe 1887. 262 S. Ebenda auch die „Geographie insbesondere für Handels- und Re schulen“. 10. Aufl. 361 S. — 35) Leitfaden b. d. Unterr. in d. vergleichend Erdbeschreibung f. d. unteren u. mittleren Klassen. 21. Aufl. 246 S. — Leh buch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen. 14. Au 375 S. Freiburg i. B., Herder. — 36) Paderborn, Schoeningh. 226 S.

und Hydrographie sind in allen Gebieten mit Ausnahme der österreichisch-ungarischen Monarchie nur als Unterlage der von ihr abhängigen Kulturzweige behandelt.

Nach einer scharfen, übrigens sehr einseitigen Kritik der Buchholzschen *Charakterbilder*, die er „nicht schlechter findet als die meisten anderen ihrer Gattung“, spricht Matzat (*ZG.* S. 574—578) ein Verdammungsurteil über diese Litteraturart aus. Nur ein Augenzeuge könne Charakterbilder liefern, also seien sie mustergültigen Schilderungen der Reisenden zu entnehmen und diese den Schülern als geographische Privatlektüre in die Hände zu geben. Man dürfe sie aber „nicht verhunzen, auch nicht aus Mangel an Raum“.

Gewifs wäre es besser, könnte man den Schülern die Originalschilderungen verschaffen. Da dies aber selbst in bescheidenem Umfange aus naheliegenden Gründen unmöglich ist, so haben die ausgewählten „Charakterbilder“ ihre gute Berechtigung. Das Bessere soll nicht der Feind des Guten sein. Dieser Satz gilt auch hier. Deshalb empfehlen wir auch ein neueres Werk dieser Gattung, Leutemanns *Bilder aus dem Völkerleben* mit erläuterndem Text von A. Kirchhoff[38], warm. Auf zwölf Farbendruckbildern ziemlich grofsen Formats kommen Scenen aus dem Leben von zwölf Völkertypen zur Darstellung. Der Text ist ein Muster anschaulicher und knapper Schreibart.

37) Wien, Gerolds Sohn. 205 S. — 38) Fürth, Löwensohn. Fol. 66 S. Text und 12 Tafeln.

VIII.

Mathematatik

A. Thaer.

I. Arithmetik.

1. Rechenunterricht[1]).

A. Höfler verteilt den Rechenunterricht in der Art, dafs in der untersten Gymnasialklasse die Dezimalbrüche, in der nächsten die gemeinen Brüche, in der dritten die abgekürzte Multiplikation und Division sowie das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln gelehrt wird. Die bürgerlichen Rechnungsarten wünscht er möglichst kurz in der fünften Klasse, also der preufsischen Obertertia, behandelt zu sehen. In einem gewissen Gegensatz hierzu steht Gartners *Methodik des Rechenunterrichts*

1) L. Baur, Prof., Sammlg. v. arithm. Aufg. f. Lehrer u. Zöglinge d. nied. u. höh. Lehranst. Stuttgart, J. F. Steinkopf. 170 S. — W. Braun, Dr., Rechenb. f. d. ob. Kl. von Real- u. Handelsschulen. Augsburg, Rieger. 129 S. Bespr. BbR. VIII, 83. (Kerschensteiner). — A. Emmerig, Geometr. Kopfrechenaufgaben u. deren Auflösgn. f. d. Oberklassen d. Volksschule, f. Fortbildungs- u. Mittelschulen u. Lehrersem. Bamberg, Buchner 1887. 134 S. — B. Feaux, Prof. Dr., Rechenbuch u. geom. Anschauungslehre f. d. 3 unteren Gymnasialklassen. VIII. Aufl. bes. durch Fr. Busch. Paderborn, Schöningh 1887. 223 S. Vgl. Jb. II B161. Bespr. Gm. VI, 741 (Schmitz). — M. Fetscher, Obl., Arithmetisches: Auflösungen z. d. arithm. Aufg. a. d. Reallehrerpfgn. in Württemberg. Anhang mit Übgsaufg. (Geislingen, Roth) Stuttgart, Metzler. 84 S. — J. Gartner, Prof., Methodik d. Rechen-Unterrichts. Aus d. Sammlung der Lehrbücher d. speziellen Methodik v. W. Zenz. Wien, Hölder 1887. 51 S. — P. Glatzel, Zur Methodik des Rechen-Unterrichts. CO. XVI, 513. — Gg. Geifs, Rechenbuch. Methodisch bearb. Aufg.-Sammlung f. d. mündl. u. schriftl. Rechnen. Heft 5. Ausg. A f. höh. Lehranstalten u. Mittelschulen. 3. Aufl. Darmstadt, Zernin. 113 S. — Haas, Graphisches Rechnen. Tübingen, Fues. — Chr. Harms, Obl., Meth. geord. Aufg. z. Übgn. im schriftl. Rechnen f. gehobene Volksschulen u. d. unt. Klassen d. Gymnas. u. Realsch. VII. Aufl. Oldenburg, Stalling 71. 390 S. — B. Hartmann, Dr. Direktor, Der Rechenunterricht i. d. deutschen Volksschule. Meth. Handbuch f. Lehrer. Hildburghausen, Kesselring. 327 S. — A. Höfler, Über d. Verteilg. d. math. und naturw. Unterrichts am nicht-zweistufigen Gymnasium. Msch. II, 1. — JE p. 244. Arithmetic without rules. — Köpp, I. Der Meter und seine Einteilg. II. Der Quadratmeter und seine Einteilung. Bensheim, Ehrhard u. Co. — Lindenthal, Rechen-Unterricht. ZR. XII, 84. Dazu Brito, ZR. XII, 395. — G. Th. Loebnitz, R. Gy.-L., Rechenb. f. Gymn., Realgymn., Real- u. höher

in der Bürgerschule. Das kleine Buch bietet auf wenig Seiten eine recht grofse Anzahl praktisch und theoretisch wertvoller Grundsätze, Anleitungen und Kunstgriffe. Kühn wagt er den Kampf mit der Mehrzahl der neueren Methodiker durch den Ausspruch: „Rechenmechanismen sind nicht nur nützlich, sondern oft geradezu unentbehrlich.“ Allerdings beschränkt er dieselbe durch die Bestimmung, dafs jede Regel zuerst von den Schülern auf Anregung des Lehrers abgeleitet und dann erst mechanisch eingeübt werden soll; und vielleicht würde mit einem solchen Betrieb auch der Verfasser eines Artikels im Journal of Education einverstanden sein, welcher anführt, dafs die von achtjährigen Kindern hergeschnatterten Regeln so vollständig vergessen werden, dafs von zwei Dutzend vierzehnjähriger Knaben, die einen gewandten Geschäftsaufsatz lieferten, nicht einer im stande war, zwei gemischte Zahlen miteinander zu multiplizieren. Ausführlicher als Gartners Anweisung, die der Berichterstatter trotz einzelner Meinungsverschiedenheiten, z. B. in der Proportionslehre, auch Gymnasiallehrern warm empfehlen möchte, ist die Behandlung des *Rechenunterrichts in der deutschen Volksschule* von B. Hartmann. Nach einer kurzen, aber ziemlich vollständigen Geschichte des Rechenunterrichts seit Pestalozzi, handelt ein zweiter Abschnitt von dem heutigen Standpunkt; danach wird ein Lehrplan entworfen und das Lehrverfahren theoretisch erörtert. Diesem allgemeinen Teil folgt ein besonderer, welcher die Behandlung der einzelnen Abschnitte und eine reichhaltige Beispielsammlung bietet. Die Tillichschen Klötze zur Darstellung der Zahlen werden von ihm auf Grund langjähriger Erfahrung im Gegensatz zu Unger empfohlen. Die Behandlung der Dezimalbrüche wird auch bei dem schwierigen Kapitel der Multiplikation ohne Benutzung irgend welcher Bruchregeln durchgeführt. Die österreichische Subtraktion und Division wird gelehrt und

---

Bürgerschulen. T. 2. Zusammenges. Rechn.-Arten. XIII. Aufl. Hildesheim, Gerstenberg. 188 S. — Antwortenheft z. d. Rechenbuche. Heft 2. X. Aufl. Hildesheim, Gerstenberg. 56 S. — S. Lupton, Notes on some points in elementary Arithmetic. JE. No. 233 p. 572. — Moroff, Regeln u. Erläuterungen zum Rechnen. Bamberg, Buchner. — W. A. Quitzow. Das Kopfrechnen in syst. Stufenfolge. Lpz., Teubner. 250 S. — H. Räther u. P. Wohl, Übgsb. f. d. mündl. u. schriftl. Rechnen. Breslau, Morgenstern. Ausg. f. höhere Schulen in 7 Heften. 24; 28; 80 S. — Rotter, Das Rechnen mit gz. Zahlen u. m. Dez.-Zahlen einheitlich behandelt. Prg. Mähr. — Schönberg 87. 15 S. Bespr. ZöG. XXXIX, 93 (Wallentin), Gm. VI, 626. — H. Schellen, Dr. Direkt., Aufg. f. d. theoret. u. prakt. Rechnen. I. Teil. Zum Gebr. an höheren Lehranstalten. 21. Aufl. bearb. v. H. Lemkes, Dr. Obl., Münster, Coppenrath. 246 S. — A. Sickenberger, Prof., Ltfd. d. Arith. nebst Übungsbeispielen. IV. Aufl. München, Th. Ackermann. 193 S. — E. Speck, Zur Methodik des Rechen-Unterrichts. CO. XVI. 705. — F. Unger, Obl., Die Methodik d. prakt. Arithm. in histor. Entwickelung vom Ausgang des Mittelalters bis auf d. Gegenwart n. d. Originalquellen bearb. Lpz., Teubner. 240 S. Bespr. Hffm Ztschr. XX. 37—40. (A. Thaer). — Wacker. Multpl. von Dez. Brüchen. BSB. V. 79. — F. Villicus, Prof., Lehr- und Übungsbuch d. Arithm. f. Unterrealschulen. IV. verb. Aufl. Wien, Pichler. T. 1. 123 S

für gewisse Fälle empfohlen; er ist also ebensowenig wie Unger ein unbedingter Anhänger derselben. Die organische Einfügung des Rechenunterrichts in den gesamten Volksschulbetrieb, wie er aus diesem Buch hervorgeht, wird der Gymnasiallehrer nicht ohne Neid bewundern, aber er wird bei der Benutzung des Hartmannschen Buches auch die veränderte Stellung des Rechnens auf der höheren Schule nicht übersehen dürfen. Diesen Zusammenhang des Rechenunterrichts mit dem höheren allgemein arithmetischen vermifst der Berichterstatter auch in der sonst vortrefflichen *Geschichte des Rechenunterrichts* seit dem sechzehnten Jahrhundert von Unger. An anderer Stelle konnte ausführlicher auf das fesselnd geschriebene, inhaltreiche Buch aufmerksam gemacht werden; hier verdient die Darstellung der Methodik des neunzehnten Jahrhunderts besondere Erwähnung. In mafsvoller Kritik weist der Verfasser die Übertreibungen des Pestalozzischen Anschauungsunterrichts und der gleichzeitigen Behandlung aller Spezies bei Boehme zurück; ihm scheint die Zukunft der Rechenkunst in der Methode von Tanck und Knilling zu liegen, welche das Einmaleins durch die arithmetische Reihe ersetzen.

Einzelne Punkte des Rechenunterrichts behandeln Glatzel, Speck und Quitzow. Der letzte ist ein Gegner der allzufrühen Einführung der Dezimalbrüche, die Glatzel wiederum empfiehlt. Quitzow legt Wert auf das reine Kopfrechnen, ohne Rücksicht auf die geschriebene Zahl; Glatzel wünscht, dafs der Schüler die Aufgabe gedruckt vor sich habe, die Lösung aber ohne Hülfe der Feder finde. Specks Behauptung, dafs das reine Kopfrechnen die Schüler nicht anstrenge, dürfte wenig Verteidiger finden, wenn auch gewifs seine ausschliefsliche Darbietung angewandter Aufgaben ungemein viel Anregendes für die kleinen Rechner hat. In diesem Sinne seien auch Emmerigs *geometrische Kopfrechenaufgaben* erwähnt. Die *Dezimalzahl* behandelt ein Programm von Rotter und ein Aufsatz von Lupton. Beide stehen auf dem Standpunkt von Hartmann, und Wallentin pflichtet Rotter in einer Besprechung bei, während Plafsmann seine entgegengesetzte Ansicht hervorhebt. Wackers Anweisung für die Multiplikation von Dezimalbrüchen findet sich bei Mehler schon in der zehnten Auflage.

Mit dem Wahlspruch, dafs die Sprache keiner Wissenschaft so von Mangel an Logik strotze, wie die der Mathematik, zieht Lindenthal gegen die Sprechweise zu Felde: Ein Bruch ist eine „angezeigte Division“ oder ein „angezeigter Quotient“. Britto stimmt ihm im ganzen bei und betont wie Lindenthal, dafs ein Bruch eben eine neue Zahlenart ist. Für unechte Brüche z. B. $^{17}/_3$, empfiehlt er die Erklärung mittels Stammbrüche, also $17 \times ^1/_3$.

Dem Wunsch Glatzels nach Aufgaben für das mündliche Rechnen kommen aufser zahlreichen älteren Rechenbüchern, z. B. dem von Harms u. Kallius, die Mehrzahl der im letzten Jahre neu oder in neuer Auflage erschienenen Aufgabensammlungen nach. So trennt Geifs auch streng

äufserlich diese Aufgaben von denen für das schriftliche Rechnen. Unvermeidlich ist ja hierbei, dafs manche Aufgaben der ersten Art etwas zu schwer erscheinen und umgekehrt die ersten Aufgaben für das schriftliche Rechnen so leicht gewählt sind, dafs sie von den Schülern rascher ohne die Feder gelöst werden. Es läfst sich also zur Rechtfertigung derjenigen Bücher, welche eine Scheidung der Aufgaben äufserlich unterlassen, anführen, dafs der Anfänger manche Aufgabe niederschreiben mufs, die der Geübtere, der Wiederholende, ohne Schwierigkeit im Kopf löst. Empfehlenswert ist Geifs' Ausrechnung je eines oder mehrerer Musterbeispiele bei jedem neuen Abschnitt. Die Verwendung des Gleichheitzeichens im Text gilt vielfach als verwerflich.

Die *Rechenbücher* von Räther und Wohl sind mit Erfolg nur zu verwenden, wenn die Vorschule und das Gymnasium im engsten Zusammenhang stehen, da anderenfalls der Sextaunterricht eine besondere neue Grundlage bilden mufs. Die Hefte enthalten eine gewaltige Menge von Aufgaben, wie bei Geifs in zwei Gruppen getrennt; Regeln und Anweisungen fehlen bis auf wenige Worterklärungen. Die Einteilung der Aufgaben ist eine übersichtliche.

An einem anerkannt guten Buch darf man schon einige Ausstände wagen. Die schon nach drei Jahren nötig gewordene vierte Auflage des Rechenbuchs von A. Sickenberger spricht hinreichend für die Verbreitung des Buches; für die Gediegenheit des Inhalts der Name des Verfassers, der in der mathematischen Schullitteratur einen guten Klang hat. Der Berichterstatter würde aber in Sexta nicht von positiven und negativen Gliedern sprechen, noch weniger sofort Brüche mit Brüchen multiplizieren. Mit Rücksicht auf den späteren arithmetischen Unterricht darf man die erste Regel nicht scheuen: „Mit einem Bruch kann man im gewöhnlichen Sinne des Wortes nicht multiplizieren.“ Dagegen setzt man fest, dafs der Regel über Vertauschbarbeit der Faktoren zuliebe unter Multiplikation mit einem Bruch verstanden werden soll: die Division durch den Nenner und die Multiplikation mit dem Zähler. Bei dieser Reihenfolge verliert auch die Thatsache, dafs eine ganze Zahl durch Multiplikation mit einem echten Bruch verkleinert wird, ihr geheimnisvolles Wesen, das sie manchmal leider nicht nur blofs für Schüler hat. Desgleichen mufs für die Reihenfolge der Operationen (S. 87) eine bestimmte Regel gegeben werden, da dieselbe eigentlich willkürlich ist; es genügen die Worte: Klammer, Multiplikation, Division, Addition, Subtraktion und (bei Doppelbrüchen) Zähler durch Nenner. Das Wesentliche des Dezimalbruches (S. 96) ist nicht die Gröfse seines Nenners, sondern die Fortlassung deselben, die Wertschätzung der Ziffer nach ihrer Stellung. Dagegen verdient 'as auch bei Loebnitz angegebene Verfahren (S. 129), unrein periodische)ezimalbrüche in gemeine Brüche zu verwandeln, weitere Verbreitung $,2\dot{5}\dot{1}\,51\,.. = 0{,}2 + 0{,}\dot{5}\dot{1}\,51\,..:10 = {}^{2}/_{10} + ({}^{51}/_{99}):10$. Die Verwendung von (S. 133), nicht als Zahl, sondern als benannte Zahl, ist bedenklich und :i Schülern gewifs undurchführbar, wenn selbst der Verf. (oder Drucker?)

sich wiederholt irrt (S. 149, S. 150). Die Definition des Verhältnisses (S. 163) ist ungenau. Die vorstehenden Bemerkungen glaubt der Berichterstatter um so weniger unterdrücken zu brauchen, als er aus vollster Überzeugung erklären kann, dafs ihm ein besserer Leitfaden der gemeinen Arithmetik nicht bekannt ist

Loebnitz' *Rechenbuch* geht über das Pensum des Gymnasiums, ja selbst des Realgymnasiums weit hinaus und man müfste einerseits die Mehrzahl der vorhandenen Aufgaben beiseite lassen, andererseits ein Rechenbuch daneben benutzen, welches die Propädeutik der Arithmetik lehrte. Der erste Teil lag allerdings dem Berichterstatter nicht vor, doch würde dieser dem Gymnasium auch nicht genügen, da Regeldetri und Zinsrechnung fehlen. Für Oberrealschulen und Bürgerschulen, in denen es bereits stark verbreitet ist, eignet es sich gewifs, trotz einzelner, nicht ganz scharf gegebener Regeln (S. 25, 33, 127). Das Antwortenheft ist hoffentlich nur für Lehrer zu haben.

Das Schellen-Lemkessche Rechenbuch legt den Hauptwert auf die Vorbereitung für den arithmetischen Unterricht. Bei den Zahlensystemen würden sich vielleicht lateinische Buchstaben empfehlen, für kleinster „Dividendus“ und gröfster „Divisor“ wäre „Vielfaches“ und „Teiler“ angebracht. Die Zeitrechnung ist weise beschränkt, die eingekleideten Aufgaben sind mannigfaltig, interessant und zum Teil ergötzlich, z. B. über Pferderennen, Schiefspulver, Schiffsausrüstung, Schulgeld u. a. Da das Buch sehr reichhaltig ist, so mufs der Lehrer auswählen.

Dieser Überflufs ist bei Villicus nicht vorhanden, und so gut dessen Übungsbuch theoretisch auf die Arithmetik vorbereitet, für die Rechenfertigkeit ist nicht genügend gesorgt. Die neunte Auflage enthält als wesentliche Änderung nur eine Erweiterung des Dezimalsystems, dem gegenüber die gemeinen Brüche, noch mehr aber die Aufgaben mit benannten Zahlen etwas kurz wegkommen. Recht korrekt ist die Bestimmung des Stellenwertes bei der Division, desgleichen die Erklärung der Subtraktion und der Teilbarkeit. Die Verwendung des Kommas, um die Tausender von den Hunderten zu trennen und des Punktes hinter den Millionern (S. 5) giebt zu Verwechselungen Veranlassung.

L. Baurs *Arithmetische Aufgaben* sind für reifere Schüler und angehende Lehrer bestimmt. Dieselben sind recht schwer, sollen aber ohne Hülfe der Algebra gelöst werden, was im allgemeinen nur auf den Seminaren verlangt wird. Trotzdem dürften die planimetrischen, stereometrischen und besonders physikalischen Fragen manchem Gymnasiallehrer willkommen sein.

Die nämlichen Aufgaben wie Baur behandelt Fetscher. Da er Auflösungen giebt, hat man Gelegenheit, einerseits die Eleganz, andererseits bisweilen die Umständlichkeit des nicht algebraischen Verfahrens zu bewundern.

Brauns Rechenbuch für die oberen Klassen von Real- und Handel

schulen bietet kurze Erläuterungen, die den Lehrer nicht entbehrlich machen wollen. Es werden Aufgaben aus dem Gebiet der Prozent-, Zins-, Diskont-, Münz-, Wechsel-, Effekten-, Warenrechnung und Buchführung gegeben. In das alphabetische Verzeichnis der Kunstausdrücke hätten Agio, Ordre, Rimesse, Saldo mit aufgenommen werden sollen. Die Definition der Zinsen ist korrekt, die Verschiedenheit in der Zeitberechnung in den verschiedenen Ländern wird angegeben, nützlich sind die häufigen Hinweise auf Rechnungsvorteile. Die Buchführung behandelt nur die Personenkonti, besonders die Zinsberechnung bei denselben, und zwar nach der progressiven, retrograden und Staffelmethode. Das Buch wird von Kerschensteiner empfohlen.

2. Allgemeine Arithmetik.

a. Methodik[2]).

Die Methodik des mathematischen Unterrichts hat im Berichtsjahre eine umfassende Bearbeitung nicht gefunden, dagegen sind zur Behandlung einzelner Gebiete wertvolle Beiträge geliefert worden. So seien zuerst aus der Vorrede des in achter Auflage erschienenen Wittsteinschen Lehrbuchs einige Sätze angeführt: „Der Erfolg des mathematischen Unterrichts besteht nicht in Kenntnissen oder Objekten, welche sich vorzeigen lassen; dagegen wird er seinen Einflufs auf die Art und Weise zu denken die ganze Lebenszeit hindurch geltend machen.“ „Der Schüler hat immer nur Interesse für das, was er wirklich versteht.“ „Ein System der Wissenschaft und ein Lehrbuch für den Unterricht sind zwei verschiedene Dinge.“ „Wird das Buch als Objekt des Auswendiglernens betrachtet, so ist es um den guten Erfolg des Unterrichts geschehen.“ In den letzten Worten spricht der Verfasser seine Ansicht nicht nur über Lehrmethode, sondern auch über gedruckte Regelhefte aus.

Hart urteilen Falke und Pickel nicht nur über die Lehrbücher, welche systematisch statt methodisch seien, sondern auch über die Lehrer der Mathematik, welche sich lieber mit kleinen Untersuchungen auf

2) Falke, Ist es möglich, den Lehrstoff der Schulmathematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen. Jb. Päd. XX, 133—146. — Hažmuka, Der math. Unterr. am Obergymn. im Sinne des neuen Lehrplanes u. d. angeschloss. Instrukt. Prg. Nikolsburg 1887. Bespr. Gm. VI, 627 (Wallentin). ZöG. 39 S. 958. — A. Höfler, Über die Verteilung des math. u. naturw. Unterrichts am nicht-zweistufig. Gymn. Msch. II. 1. — Krzymowski, Über die graph. Darstellg. im math. u. naturw. Unterricht. Züricher Philol.-Vers. Jb. XX. d. Vers. schweiz. Gymn.-Lehrer. S 49. — E. Mais, Die schriftl. Schüler-Arbeiten a. d. Math. Msch. II. 100. — H. C. Müller. Bildliche Darstellg. arithm. Gröfsen. Gm. VI, 21—220. — Pickel, Falke und Ziller üb. d. Schul-Math. Jb. Päd. XX. 147—160. — Pietzker, Über die Erziehung zum Arbeiten. PA. XXX. 93—105. — W. Schrader, Bespr. von Günthers Gesch. d. math. Unterr. ZG. 42, 47. — Th. Wittstein, Vorrede z. Lehrb. d. El.-Math. VIII. Aufl. Hannover, Hahn 1887.

höherem Gebiet beschäftigten, als sich um die Methodik der Elementarmathematik kümmerten. Um einer Forderung Zillers zu genügen, versucht Falke den mathematischen Lehrstoff an naturwissenschaftliche Gegenstände und Erscheinungen anzuknüpfen, ist aber selbst von dem Erfolg nicht sehr befriedigt. Pickel hat in seinem „achten Schuljahr“ Anleitungen für ähnliche Verknüpfungengegeben, hält Falkes Gewinnung des trigonometrischen Lehrstoffes für gelungen und sieht die Erfüllung von Zillers Forderung schon in der beständigen Rücksicht, die auf das Lösen praktischer Aufgaben in der Mathematik genommen wird.

Andere suchen das Heil für gründliche Erfassung arithmetischer Gesetze in graphischer Darstellung, so Krzymowski und H. C. Müller. Die Aufsätze enthalten manche nützliche Winke und kommen z. T. auf Darstellungen, welche sich im Euklid finden, zurück.

Die physikalische Aufgabe im mathematischen Unterricht mehr zu pflegen empfiehlt Pietzker: Logische Entwicklungen seien förderlicher, als umständliche Rechnungen und erlaubten bei Prüfungsarbeiten einen richtigeren Schlufs auf die mathematische Ausbildung des Schülers. Weniger den Stoff, als die Art der mathematischen schriftlichen Arbeiten bespricht E. Mais: Er verwirft die sogenannten Monatsarbeiten, da dieselben gerade bei sorgfältiger Korrektur überwiegend nur kalligraphische Leistungen seien. Kleine Aufgaben von Stunde zu Stunde und Extemporalien mit gemischten Beispielen seien empfehlenswert. Auch hier dürfe der Lehrer nicht an bestimmte Zeitabschnitte gebunden sein, sondern ausschliefslich die Beendigung eines Abschnittes müsse Veranlassung zu einer Prüfungs- und Repetitionsarbeit sein.

Im Anschlufs an eine Würdigung von Günthers *Geschichte des mathematischen Unterrichts im Mittelalter* erklärt W. Schrader es für eine allerdings nicht leichte, aber sehr dankenswerte Aufgabe, die Entwickelung dieses Unterrichts in der Neuzeit zu schildern; der Kampf gegen das Formelwesen und das Vordringen der neueren und synthetischen Geometrie scheinen ihm besonders charakteristisch für unser Jahrhundert.

b) Aufgaben-Sammlungen[3]).

„Bei dem Unterricht in der Arithmetik macht sich der Mangel einer ausreichenden Aufgabensammlung sehr bemerklich.“ „Kommt es doch bei diesem Unterricht ganz besonders auf beständige Übung an, um Fertig-

---

3) E. Bardey, meth. geordn. Aufg.-Samml. XIV. Aufl. Lpz., Teubner 330 S. — E. Bardey, Separat-Abdruck d. Abschn. XXII. 34 S. Ebd. — F. J. Brockmann, Obl., Sammlg. v. Aufg. aus allen Gebieten d. El.-Math. nebst Lösungen oder Lösungsandeutungen insbes. f. Abitur. als Vorbereitg. z. Reifeexamen. Paderborn, Schöningh. 85 S. Bespr. BhS. V, 134 (Ibrügger) BSb. V, 169 (Durler). — Ducrue, Die Absolutorial-Aufgaben in Bayern 3. Aufl. Würzburg, Stahel. — L. Matthiesen, Prof., Übgb. f. d. U. i. d. Arithm

keit in dem Lösen arithmetischer Aufgaben zu erlangen.“ Mit diesen zwei Sätzen begründet H. Servus das Erscheinen seiner an gleichartigen Aufgaben allerdings aufserordentlich reichen Sammlung. Die bisher herausgegebenen zwei Hefte umfassen etwas mehr als das Pensum der Untertertia. Der Berichterstatter ist nicht für ein Monopol schon vorhandener Aufgabensammlungen und Lehrbücher und glaubt, eine Neuerscheinung, sofern sie original ist, darf jedem älteren Buch, das nicht besser ist, an die Seite gestellt werden. Dagegen mufs ein Verfasser eines neuen Lehrbuches sich aber auch eines derartig absprechenden Urteils, wie das erste der oben angeführten, enthalten, wenn er nicht die schärfste Kritik provozieren will. Der Verfasser dürfte wenig Lehrer finden, die seinen Vorwurf den Aufgabensammlungen von Heis, Bardey, Feld und Serf, Schubert, Matthiefsen gegenüber aufrecht zu erhalten den Mut hätten, abgesehen von einer Reihe älterer oder weniger verbreiteter Sammlungen. Billiger als die angeführten stellt sich im ersten Jahr allerdings das Buch von H. Servus. Was den zweiten der angeführten Sätze betrifft, so ist er für das Buch kennzeichnend und ein Lehrer, der das Ideal in der Rechenfertigkeit auf dem öden, rein arithmetischen Gebiet sieht, wird das Buch willkommen heifsen, wer aber mit Bertram und Matthiefsen die Findigkeit des Schülers lieber an verschiedenartigen Aufgaben übt, oder wie Schubert die Einsicht in die verschiedenen Zahlenformen betont oder endlich wie Bardey und Feld den Schwerpunkt in die Gleichungen legt, der wird in der Sammlung von H. Servus geradezu eine Gefahr für den mathematischen Unterricht sehen. Auch im einzelnen läfst sich manches gegen die Aufeinanderfolge und Fassung der Aufgaben sagen: die erste Aufgabe, welche Buchstaben enthält, ist $8a + 1b + 3a + 2b$, nach zehn weiteren Aufgaben folgt $7xyz + 6uvw$, und nach einer Seite werden bereits drei Klammern ineinander geschachtelt. Die Subtraktion beginnt mit $0 + a = a$ und $0 - a = -a$; die Multiplikation zweier negativen Gröfsen geht der eines Polynoms mit

---

u. Alg. n. d. Aufgabensammlg. von Heis f höh. Bürgerschulen, Gewerbeschulen, Progymnasien u. Realschulen II. Ordn. bearb. II. Aufl. Köln, Du Mont-Schauberg. 253 S. — Harmuth, Textgleichungen geometrischen Inhalts. Berlin, Springer. 66 S. Bespr. BhS. V, 150 (Ibrügger) CO. XVI, 503 (Glatzel). — Heis-Matthiesen, Sammlg. v. Beisp. u. Aufg. a. d. allg. Arithm. u. Alg. Köln, Du Mont-Schauberg. 75 Aufl. 1889. 76—78 Aufl. — Meier Hirsch, Sammlg. v. Beisp. etc. 19. Aufl. v. Stadtschulrat Prof. Bertram. 328 S. Altenburg. Pierer. — G. Lauteschläger, Dr., Beispiele u. Aufg. z. Alg. f. Gymn. Realgymn., Realschulen u. zum Selbstunterricht. XII. Aufl. bearb. v. Dr. Fr. Graefe, Prof., Darmstadt, Bergsträfser 87. 132 S. — H. Servus, Dr. Dozent, Sammlg. v. Aufg. a. d. Arithm. u. Alg. f. Gymn., Realgymn. u. höh. Bürgerschulen. Lpz., Teubner. Heft I 47 S. Heft II 51 S. — H. Wolff, Sätze u. Regeln d. Arith. u. Alg. nebst Beispielen ungelöster Aufgaben z. Gebrauch an Baugewerkschulen, Gewerbeschulen. Lpz., Teubner. 102 S. — H. Zähringer, math. geordn. Aufg. üb. d. Elemente d. Buchstabenrechn. u. Gleichungslehre. 1. Heft. 5. Aufl. von C. Enholtz. Zürich, Meyer u. Zeller. Antworten dazu.

einem Faktor voraus. Gaufs schrieb *xxx*, unsere Untertertianer haben es aber mit den Potenzen so eilig, dafs sie nicht einmal Quadrate ausschreiben und dann natürlich später $2x$ und x^2 nicht unterscheiden können. Servus benutzt Potenzen kurz nach Einführung der Multiplikation. Entschieden gelungener als das erste Heft ist das zweite: Es ist reich an brauchbaren Aufgaben. Die Musterbeispiele für Quadrat- und Kubikwurzeln sind aber wenig elegant ausgeführt.

Von fast entgegengesetztem Gesichtspunkt aus beginnt Matthiessen in seinem *Lehr- und Übungsbuch für Bürgerschulen und Gymnasien* mit mäfsigen Ansprüchen. Er bezeichnet seine Sammlung als einen verkleinerten Heis, dessen 75.—78. Auflage er im Berichtsjahre besorgt hat. In Wahrheit sind die Aufgaben fast alle neu hergestellt, allerdings unter Benutzung der von Heis geschaffenen Typen; die Lösungen sind in ein besonderes, nur Lehrern zugängliches Heft verwiesen, jeder Abschnitt ist durch Hinzufügung von Erklärungen und Sätzen selbständig gemacht worden. Den arithmetischen Teil hat hierbei von Fischer-Benzon, den algebraischen Matthiessen bearbeitet. Wenn der Berichterstatter den an Erfahrung weit reicheren Verfassern Änderungen empfehlen dürfte, so würde er im § 14 die Ausdrücke positiv und negativ noch umgehen und in § 51 die Regel „Gleiches mit Gleichem radiziert u. s. w." lieber nicht aufstellen, als in der Anmerkung aufheben. Über die Benutzung der Gaufsschen Zahlenebene und des Ausdrucks „logarithmieren" ist der Berichterstatter gleichfalls nicht einer Meinung mit den Verfassern. Dagegen mufs er als besonders ihm zusagend der Darstellung der negativen Gröfsen, des Ausdrucks „Potenzwurzel", der vielleicht noch mehr ausgenutzt werden könnte, der ersten strengen Zurückweisung der geraden Wurzel aus negativen Radikanden, der Beschränkung in den Systemen von Gleichungen zweiten Grades mit zwei Unbekannten gedenken.

Die vier neuen Auflagen der Heisschen *Sammlung* zeigen die noch immer steigende Benutzung des berühmten Buches, an dessen Vervollkommnung der Herausgeber Matthiessen allerdings unablässig arbeitet. In den beiden letzten Vorreden begründet derselbe nochmals seinen Standpunkt in der Frage der irrationellen Gleichungen (*Jb.* II. B 169). Brockmanns abweichende Lösung der Aufgabe 66 § 84 lag dem Herausgeber wohl nicht vor; ganz korrekt scheint dem Berichterstatter keins der beiden Resultate.

Auch Bardeys *Aufgabensammlung* ist neu aufgelegt worden, und wurde der Abschnitt 22 gänzlich umgestaltet, um die Benutzung eines schon im vorjährigen Bericht gerügten Nachschlüssels unmöglich zu machen. Die ersten Gleichungen sind bedeutend leichter gewählt worden häufigere Benutzung der arithmetischen Ausdrücke dienen zur Befestigung der Kenntnisse des Schülers, die Röhren-Aufgaben sind ihrer Schwierigkeit entsprechend aus der zweiten in die dritte Stufe verlegt worden Der Berichterstatter hält die Aufnahme der Regula falsorum für kein un

abweisbares Bedürfnis, Ausdrücke wie „zechen“ und öftere Wiederholung desselben Handelsartikels (Citronen) könnten vielleicht vermieden werden.

Ein anspruchsloses, inhaltreiches Büchlein sind Lauteschlägers *Aufgaben zur Algebra.* Von den 1031 Gleichungen sind fast die Hälfte in Worten gegeben, die Auflösungen sind nicht hinzugefügt. Die zwölfte Auflage, von Graefe besorgt, ist um die diophantischen Gleichungen, um Gleichungen dritten und vierten Grades, sowie um eine Theorie der Determinanten in 150 Aufgaben vermehrt worden. Wer die letztere auf der Schule durchnehmen will, findet hier geeignete Anleitung. Die allgemeine Determinante $n$ten Grades wäre vielleicht besser weggeblieben.

Brockmanns *Aufgabensammlung* ist dazu bestimmt, von Abiturienten selbständig durchgerechnet zu werden. Die Andeutungen sind bei den meisten Aufgaben genügend, einen nicht allzu schwachen Primaner die Lösungen finden zu lassen. Die üblichen renommierten Probleme sind fortgelassen, weil der Verfasser, wohl mit Recht, annimmt, dafs sie im Unterricht selbst vorkommen. Dafs die Resultate hinzugefügt sind, ist bei dem Zweck der Sammlung eigentlich selbstverständlich; wenn der Verfasser aber als Verteidigung anführt, dafs der Schüler oft rückwärts aus der Auflösung den Gang zu derselben erkenne, so möchte diese Fürsprache fast ironisch erscheinen, da er den Hauptgrund derjenigen anführt, die gegen Mitteilung der Lösungen sind. Bei den planimetrischen Aufgaben schickt er jedem Abschnitt eine Besprechung einer allgemeinen Figur, die alle späterhin zu suchenden Stücke enthält, voraus. In der Algebra verwendet er mit Vorliebe und Glück den Satz von der korrespondierenden Addition. Die goniometrische Aufgabensammlung ist sehr reich bedacht, und auch bei den Gleichungen wird etwas viel Zeit auf goniometrische Lösungen verwandt. Die kubischen Gleichungen fehlen. Unter den stereometrischen Aufgaben sind solche mit trigonometrischen Lösungen spärlich vertreten.

Ducrues *Absolutorialaufgabensammlung* hat keinen methodischen Wert, da die Anordnung den Jahren, in welchen das Ministerium die Aufgaben gestellt hat, folgt und Andeutungen zur Lösung nicht hinzugefügt wurden. Um die Anforderungen kennen zu lernen und als Rohmaterial für Primaneraufgaben ist das Buch brauchbar. Harmuths *Textgleichungen* sollen als geometrische Aufgaben besprochen werden.

c. Lehrbücher[4]).

Die Grenze zwischen Aufgabensammlung und *Lehrbuch* ist in der Arithmetik oft schwer zu ziehen. Wallentin verlangt von jedem Lehrbuch durchgeführte Musterbeispiele und Übungsaufgaben und tadelt dem-

4) C. E. Enholtz, Seminarlehrer, Lehrb. d. el. Math. z. Schul- u. Selbststudium f. Lehrer u. Lehramtskandidaten, sowie als Vorschule auf d. eigentl. math. Studium. I. Teil. Reine Arithmetik. Aarau, Sauerländer. Bd. 1. Die

nach das Fehlen derselben bei Wapienick. An Foths *Anfangsgründen* hat Hoppe unter sonstiger Anerkennung des Standpunkts derselben das gänzliche Fehlen negativer Resultate auszusetzen. K. Noacks *Elementarmathematik* ist nur als Manuskript gedruckt und legt durch diese Flagge dem Berichterstatter Zurückhaltung auf. Da es aber viel methodisch Wertvolles enthält, verdiente es seiner lokalen Bestimmung zu entwachsen. Es ist zunächst eine Fixierung des seit zwei Jahrzehnten am Giefsener Gymnasium gelehrten Stoffes im wesentlichen in der Form, die E. Rausch demselben gegeben. Man kann verstehen, dafs der Verfasser aus Pietät gegen einen so ausgezeichneten Lehrer sich gescheut hat, tiefer eingreifende Änderungen vorzunehmen, trotzdem möchte der Berichterstatter in Gedanken an eine weitere Verbreitung des Buches eine Umarbeitung einzelner Kapitel empfehlen z. B. Subtraktion (5), negative Zahlen (7), Brüche (15), irrationale Zahlen (27), Imaginäres, Gleichungen (37).

Neben der Bedachtnahme auf möglichste Festhaltung des Hergebrachten tritt Gedankenschärfe mit Klarheit verbunden bei F. Fischer vorteilhaft hervor. Die sogenannten allgemeinen Grundsätze stellt er als abgekürzte Ausdrücke je einer längeren Gedankenreihe dar. Die Lehre vom Imaginären, sowie die Behandlung der Gleichungen ist von Dühringschen Anschauungen durchdrungen. Der Schüler gewinnt durch die Fischersche Darstellung auf elementarem Wege eine tiefere Einsicht in

---

Operationen der ersten u. zweiten Stufe. 314 S. — R. Foth, Feuerwerkshptm., Anfangsgründe d. Zahlen- u. Raumgröfsenlehre. Für Rgmts.-Schulen d. Artill. u. zum Selbstunterricht. 3. Aufl. Hannover, Meyer. 284 S. Bespr. Hoppe, Litt.-Ber. XXV, 1. — F. Fischer, Oberlehrer, Anfangsgründe d. Math. z. Gebr. a. höh. Schulen. Lpz., Grunow 1887. I. Arith. u. Alg. 189 S. — J. Haberl, Prof., Lehrb. d. allg. Arthm. u. Alg. z. Gebr. f. Ober-Realschulen u. verwandte Lehranstalten. V. Aufl. Wien, Braumüller 1887. 409 S. — Hauck, Lehrb. d. Arithm. m. zahlr. Beisp. u. Rechn.-Aufg. IV. Aufl. Nürnberg. Korn 1887. — H. Heilermann, Dr. Direktor u. J. Diekmann, Dr. Rektor, Lehr- u. Übgs-Buch f. d. Unterr. i. d. Alg. a. Gymn., Real- u. Gewerbeschulen. Essen, Baedeker. T. 1. 3. Aufl. 1886. T. 2. 3. Aufl. 1888. 135 S. T. 3. 110 S. — K. Noack, Dr., Sätze u. Formeln d. El.-Math. f. d. Gebrauch am Gymn. zu Giefsen als Manuskript gedruckt. Giefsen, Münchow. 111 S. — K. Lembcke. Allg. Arithm. u. Algebra in ihren Beziehungen zu einander und zu den höheren bürgerlichen Rechnungsgraden. Wismar, Hinstorff. — K. Schwering. Besprechg. v. Feaux-Luke. Schlöm. Ztschr. LB. XXXIII. 14. — A. Sickenberger, Prof, Ltfd. d. el. Math. T. I. Algebra. 76 S. München, Th. Ackermann. Bespr. Hoppe, LB. XXV. 3. — Th. Spieker, Dr. Prof., Lehrb. d. Arithm. u. Alg. m. Übgs.-Aufg. f. höh. Lehranstalten. 3. Aufl. Potsdam. Stein. — H. Suhle, Dr. Prof. Direktor., Ltfd. f. d. Unterr. i. d. Arithm. II. Aufl. Cöthen. Schettler. Heft I. 100 S. Heft 2. 147 S. Bespr. Hoppe, LB. XXV. 4. ZhU. XVII, 311 (Weiske). BhS. V. 150 (Ibrügger). — H. Tödter, Auflösungen z. d. Anfangsgründen der Arithm. u. Alg. 3. Aufl. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. T. 1. 1886. T. 2. 1887. Vgl. Jb. II B162. — Wapienick, Prof., Lehrb. d. Math. f. d. oberen Klassen d. Mittelschule. Wien, Graeser 1887. 350 S. Bespr. Wallentin, ZöG. 39. S. 801. — Th. Wittstein, Prof., Lehrb. d. Arith. VIII. Aufl. Hannover, Hahn 1887.

das Wesen der Gleichung als mancher Student nach dem ersten Kolleg über Algebra besitzt. Dagegen dürften Kroneckers algebraische Gleichungen etwas weniger auf der Schule zu betonen sein.

Ein kleines inhaltreiches Lehrbuch, aus zwanzigjähriger Erfahrung hervorgegangen, ist A. Sickenbergers *Algebra.* Der Verfasser betont, wieviel er neueren methodischen Werken, insbesondere aber J. C. V. Hoffmanns Zeitschrift verdankt. Sickenberger will dem Lehrer, der sein Buch braucht, Freiheit in der Reihenfolge der Kapitel lassen und macht daher die einzelnen Abschnitte thunlichst voneinander unabhängig; aber er verlangt auch für sich die gleiche Freiheit in Bezug auf die Form der Darlegung und wechselt mit derselben, wenn der Stoff es ihm zu empfehlen scheint. Übersichtlichkeit und Klarheit sind in die Augen fallende Vorzüge des Buches.

Das sehr ausführliche Lehrbuch von C. E. Enholtz steht im Rechenunterrichte auf neuem Standpunkt, dagegen sind die arithmetischen Grundbegriffe in veralteter, teilweise falscher Form eingeführt. Die historischen Notizen ersticken fast das Lehrgebäude, die Aufgaben sind im Anfang zu schwer, später zu leicht, Resultate hätten hinzugefügt werden müssen. Ein alphabetisches Verzeichnis folgt vielleicht am Schlufs des Werkes, über dessen Umfang man nach dem ersten Band von 314 Seiten, der nur die Operationen erster und zweiter Stufe enthält, recht weit gehende Vermutungen anstellen kann.

H. Tödter hat seine *Anfangsgründe* durch Herausgabe zweier Hefte *Auflösungen* für den Lehrer noch brauchbarer gemacht. Bei den Gleichungen sind Anleitungen zur Lösung hinzugefügt, die vielleicht einem Autodidakten nützlich sind. Resultate wie $^{77}/_{96}$ Jahr, $^{23}/_{54}$ Stunden, $^{21}/_{41}$ Mark sollten durch Abänderung der Aufgabe vermieden werden.

H. Suhle bietet den hergebrachten Lehrstoff im wesentlichen in der üblichen Form, legt aber Wert auf Korrektheit des Ausdrucks; besonders ausführlich ist die Darstellung der Dezimalbrüche. Gegen die erste Auflage ist die Definition des Produkts im Gallenkampschen Sinn (*Jb.* II B 164) reformiert worden, die der Potenz, welche schon vorher entsprechend lautete, trotz des Widerspruchs der Philologenversammlung des Jahres 1884, festgehalten worden. Jeder Regel läfst Suhle sofort die Anwendung folgen und bringt das Kennen so möglichst rasch zum Können.

Heilermann und Diekmann haben sich die Aufgabe gestellt durch ihr *Lehr- und Übungsbuch* die „Schüler mathematisch zu erziehen, nicht abzurichten“. Deshalb geben sie eine Theorie der Arithmetik und Algebra neben der Aufgabensammlung, welch letztere hinreichenden Übungsstoff bietet. Soweit es ohne Einführung neuer Begriffe möglich gewesen, sind sie auch auf die Methoden der neueren Algebra und Analysis eingegangen. Entbehrliche Paragraphen sind durch Sternchen gekennzeichnet. In der II. und III. Auflage haben die Wortgleichungen gröfsere Berücksichtigung gefunden, in der III. sind aufserdem eine An-

zahl Aufgaben zu den schon vorhandenen über Subtraktion und Multiplikation hinzugefügt worden.

Spiekers *Algebra* enthält jetzt das gesamte Pensum der höheren Lehranstalten bis zu den höheren Gleichungen und dem Moivreschen Theorem in einem Band von 400 Seiten. Diese Zusammenfassung ist durch Beschränkung des Lehr- und Übungsstoffes gewonnen. Bei den linearen Gleichungen ist noch die Auflösung mittels Determinanten beibehalten. Beispiele einfacher Art sind nach des Berichterstatters Ansicht überall ausreichend vorhanden, wenn für Wortgleichungen die Geometrie des Verfassers oder eine Sammlung, wie die von Harmuth hinzugenommen wird. Der IV. Kursus geht zum grofsen Teil über das Gymnasium hinaus, soll ja auch Oberrealschulen genügen.

J. Haberls Lehrbuch ist so ausführlich geschrieben, dafs es mehr für den Selbst- als den Schul-Unterricht zugeschnitten scheint, wofür die zahlreichen, völlig ausgerechneten Musterbeispiele sprechen; auch sind den Übungsaufgaben mit wenigen Ausnahmen die Auflösungen hinzugefügt. Nur die Gleichungen zweiten Grades scheinen etwas stiefmütterlich behandelt zu sein. Vielleicht liefse sich zu ihren Gunsten die Kombinatorik kürzen. Auf manche Vorzüge und einige Punkte, in denen des Berichterstatters Ansicht von der des Verfassers abweicht, wird später einzugehen sein. Eine fünfte Auflage spricht allein schon durch die Zahl für sich.

Von Wittsteins *Arithmetik* erscheint die achte Auflage im wesentlichen unverändert gegenüber der vor neun Jahren erschienenen siebenten Auflage und auch diese hatte das vor dreiunddreifsig Jahren an die Öffentlichkeit getretene Lehrbuch im grofsen und ganzen noch in der ursprünglichen Form wiedergegeben. Allerdings war Wittsteins Lehrbuch seiner Zeit an Klarheit und Korrektheit den meisten Altersgenossen weit voraus und auch heute kann es den Wettbewerb mit der Mehrzahl erfolgreich aufnehmen. Dafs es bisweilen etwas breit geschrieben, wird vielleicht dieser und jener finden, dafs es irgendwo langweilig wäre, keiner. Übrigens geht das Buch nur bis zu den quadratischen Gleichungen mit einer Unbekannten und in der Arithmetik bis zu den Logarithmen, die Fortsetzuug einem zweiten Teile *Analysis* überlassend.

d. Zahlenlehre[5]).

In seinen Erinnerungen an Gronau erzählt Schumann, dafs der Verstorbene oft mit Betrübnis vier dunkle Punkte, die noch der Aufklärung harrten, hervorgehoben habe: das Negative, das Imaginäre, da[s]

5) Bundschuh, Beitrag zur Teilbarkeit der Zahlen. KW. 35, 221. — R. Dedekind, Prof., Was sind und was sollen die Zahlen? Braunschweig Vieweg. 58 S. — J. van Hengel, Gültigkeitsbereich von $a^b = b^a$ Pg. Emmerich. Gy. — Hopkins. The Cardinal numbers with an introductory chapter on numbers generally. London. Sampson Low 1887 Ref. Nature vol. 3?

Unendliche, die Parallelität. In neuester Zeit ist die „Zahl“ als fünfter Stein des Anstofses hinzugekommen, wie die Litteratur auch des letzten Jahres wieder reichlich darthut. Wenn aber schon der Begriff der Zahl so viele Schwierigkeiten mit sich bringt, warum machen sich dann manche Mathematiker das Leben noch dadurch sauer, dafs sie in der Arithmetik, der „Zahlenlehre“ von „Gröfsen“ im allgemeinen sprechen, wie Th. Wittstein, K. Noack und F. Fischer? Für ein Schulbuch hat Suhle wohl das Richtige getroffen mit dem Satz: „Als bekannt werden vorausgesetzt die Zahlen der natürlichen Zahlenreihe.“ Auch Sickenberger übergeht die Definition der Zahl. Der Lehrer wird sich ja freilich nicht bei dem beruhigen, was er dem Schüler geben darf, und wird versuchen, sich ein Urteil über die schwierigeren Kapitel der Elementarmathematik zu bilden, auch wenn die Beschäftigung mit denselben für den Schulunterricht nur den Erfolg hätte, dafs gewisse Dinge als in der That zu schwer für den Durchschnittsschüler, wenigstens in den Mittelklassen ganz beiseite gelassen werden. Leider nehmen die Universitätsdozenten in ihren Vorlesungen nur selten Rücksicht auf die Elementarmathematik, obgleich es gerade für den zukünftigen Lehrer von ungemeiner Wichtigkeit ist, die Schwierigkeiten der Elementarmathematik auch einmal ohne Rücksicht auf die Schule rein wissenschaftlich beleuchtet zu sehen. Solche Vorlesungen bewahren den jungen Lehrer vor einer Geringschätzung derjenigen Gebiete, die er seinen Schülern vorzutragen hat, als seien sie einer wissenschaftlichen Betrachtung nicht zugänglich, und sie werden vielleicht den älteren Lehrer davor schützen, das mühsam durch Selbststudium Erworbene für ganz neu zu halten und im Unterricht und in Schullehrbüchern, in die es nicht hineingehört, anzubringen. Von diesem Gesichtspunkt aus ist eine Erscheinung, wie M. Paschs *Vorlesungen über die Grundlagen der Arithmetik* besonders freudig zu begrüfsen. Allerdings gehen dieselben bisher nur bis zur Lehre von der Potenz, so dafs das Irrationale und Imaginäre einem späteren, hoffentlich dann auch im Buchhandel erscheinenden Buche vorbehalten ist. Für Pasch ist der Ausgangspunkt der Arithmetik unsere Fähigkeit, von einzelnen Dingen zu einer Mehrheit aufzusteigen. Die Grundbegriffe

---

p. 27. — Illigens, Zur Weierstrafs-Cantorschen Theorie d. irrational. Zahlen. Kleins Ann. 33 S. 155. — C. Th. Michaelis, Dr., Stuart Mills Zahlbegriff. Pg. d. Charlott.-Schule z. Berlin. Berlin, Gaertner. 18 S. — M. Pasch, Dr. Prof. Die Grundlagen der Arithmetik. Vorlesungen. Giefsen 1887/1888. Math. Verein. 112 S. — O. Reichel, Dr. Prof., I. Die Grundlagen d. Arithmetik unter Einführg. formal. Zahlbegriffe. Berlin, Haude u. Spener 1886. Vgl. Jb. II B162. II. Erläuterungen z. d. Grundlagen 1888. 4 S. autographiert. Vgl. Hoppe, LB. XXV. 6. III. Darstellung der Grundbegriffe d. Arithmetik. Pg. Kais.-Aug.-Gy. Charlottenburg 1882. 40 S. — Schwering, Schlömilchs Ztsch. LB. 33 S. 12. — Schumann, Zur Erinnerung an Gronau. Pg. Danzig, St. Johann. 10 S. — Zbierzchowski, Die Richtungszahl im math. Unterr. n Mittelschulen. Pg. Jaroslau 1887. 33 S. Bespr. Tomaszewski, ZöG. 39 S. 669.

sind dann: das Paar, ein Teil, das Ganze, der Rest (§ 1). Sondert man Teile ab, so nennt man dies Vorführung; eine solche kann endlich oder unendlich sein (§ 2). Aus dem Begriff der Mehrheit entwickelt sich der Begriff der Zahl, der also kein Grundbegriff ist (§ 3). Jede Zählung einer endlichen Mehrheit liefert dieselbe Zahl. Vielheiten können vollständig oder unvollständig aufeinander bezogen werden (§ 4), und bei vollständiger Beziehung können Substitutionen eintreten (§ 5). Neben die identische Substitution tritt die Paarvertauschung und der Cyklus. Wenn auch eigentlich nur die Vielheiten gleich, gröfser oder kleiner sind, so sagt man dasselbe von den Zahlen (§ 6). Das Wesen des Beweises besteht darin, dafs eine Aussage als notwendige Folge einer früheren bereits ausgesprochenen erscheint. Die Grundlage, auf welcher die Mathematik beruht, ist rein empirisch (§ 7).

Ziemlich dasselbe Gebiet behandelt Dedekind. Seine Entwickelung des Zählens aus dem Beziehen (Abbilden) von Gegenständen aufeinander ist ungemein scharfsinnig, aber nicht gerade kurzweilig. Um seiner Abhandlung zu folgen, sind besondere Kenntnisse allerdings nicht erforderlich, wie er in der Einleitung betont, wohl aber ein im mathematischen Denken recht gründlich geschulter Verstand. Jeder einzelne Schritt vorwärts und aufwärts ist klein, aber man darf ungestraft auch nicht eine Stufe überspringen. Hingewiesen sei noch besonders auf seine eigenartige Definition des Unendlichen, die wesentlich abweicht von der G. Cantors, mit welchem er sonst manche Berührungspunkte hat. Die Beweise für die Hauptregeln der Addition, Multiplikation und Potenzierung sind neu und gänzlich verschieden von denen Kroneckers, Reichels, Fr. Meyers u. a. Der Berichterstatter konnte eine Lücke in der Gedankenreihe nicht entdecken.

Erfreulich ist, dafs in der Rumpelkammer der sogenannten „allgemeinen Grundsätze“ mehr und mehr aufgeräumt wird. Schon im Vorjahr konnte manche gute Neuerung verzeichnet werden. Suhle ersetzt das übliche $a = a$ durch den Satz: „Wenn zwei Buchstaben a und b dieselbe Zahl bedeuten sollen, so schreibt man $a = b$.“ Später glaubt er aber doch das Zugeständnis machen zu müssen, die Grundsätze in der kanonischen Form wiederzugeben. Enholtz fafst dieselben wenigstens zu dreien zusammen. Bei dem letzten „Gleiches mit Gleichem vorgenommen giebt Gleiches“ dessen Fassung mehr kurz als klar oder schön ist, läfst er den von Haberl richtig gebrachten, entschieden notwendigen Zusatz fort: „wenn beiderseits nur ein Resultat möglich ist.“ Das Substitutionsaxiom giebt Haberl so vorsichtig, dafs er beim Schüler Unsicherheit erzeugen mufs; auch Heilermanns Anmerkungen sind z. T mehr für den Lehrer berechnet.

Michaelis' Schrift über Stuart Mills Zahlbegriff hat in erster Lini allerdings philosophisches Interesse und spitzt sich zu einem Angriff gege die empirisch-realistische Auffassung des Daseins in der englischen Ps chologie zu. Als historische Quelle mathematischer Auffassung wird si

aber vielen willkommen sein. Der Verfasser legt zunächst in verständlicher Weise dar, wie und wann die Empiristen zuerst dazu kamen, sich überhaupt mit den mathematischen Wissenschaften zu befassen. Während diejenigen, welche den empirischen Ursprung des Raumbegriffs annahmen, Erörterungen über den Zahlbegriff noch vermieden, hat Stuart Mill auch den letzteren als rein empirisch bezeichnet und leugnet somit die Möglichkeit einer „reinen Mathematik“. Er schlägt die Evidenz dieser Wissenschaft infolgedessen erheblich geringer an, als gewöhnlich geschieht. Michaelis schliefst: „Ein Skeptizismus der Zahlenwissenschaft gegenüber ist eine Übertreibung kritischer Versuche, der als persönliche Liebhaberei geduldet werden mag, für welchen den meisten Menschen aber das Geschmacksorgan fehlen dürfte.“ Immerhin ist, wie der Berichterstatter doch konstatieren mufs, diese Liebhaberei recht verbreitet und gerade unter solchen Mathematikern, von denen Michaelis nicht wie Stuart Mill gegenüber behaupten kann, „dafs ihre mathematische Vorbildung eine nicht genügende sei“.

Hopkins betrachtet die Zahlen in ihren Beziehungen zu Sprache, Religion, Musik, Dichtkunst, Mythologie und Aberglauben. Auch manche rein mathematische Bemerkung läuft mit unter, von welchen die über Teilbarkeit gelungen, die über Quadratur des Zirkels ungenau, die über Fixierung eines Körpers falsch ist. Um über magische Quadrate etwas zu erfahren, hätte er keines geheimnisvollen Freundes in Rufsland bedurft; in englischen und deutschen Zeitschriften (z. B. Th. Harmuth, Hoppes Archiv 66, 67, 69) hätte er weit reicheres Material finden können. Jeder der Zahlen 1 bis 10 widmet Hopkins ein besonderes Kapitel. Die Eins wird z. B. sprachlich in Beziehung gesetzt mit *J*, *eye*, *egg*, *isle* u. s. w.

Für die Addition nehmen Sickenberger und Haberl das Kommutationsgesetz als evident, d. h. also als Grundsatz an. Wittstein, Suhle und Enholtz bringen die geometrische Darstellung der Zahl verhältnismäfsig früh.

Feaux-Luke führen eine Trennung der Zeichen in Operations- und Relationszeichen ein, was Schwering verwirft. Auch bei Reichel ist der Begriff der Addition in der verbesserten Ausgabe allgemein gefafst worden. Zum Verständnis der Entstehungsgeschichte des Reichelschen Buches ist die Lektüre des schon früher erschienenen Programms nützlich. Die Umänderungen, welche im letzten Jahr an dem Buch vorgenommen sind, z. T. auf Grund der Hoppeschen Kritik, machen dies System für den Lehrer noch wertvoller. Für den Unterricht in Tertia kann der Beichterstatter dasselbe aber nicht empfehlen und selbst ein Primaner dürfte daran scheitern, wenn er nicht von einem sehr gewandten und das Reichelsche System völlig beherrschenden Lehrer eingeführt wird. Die Gegenüberstellung von Subtraktion und Division hat ja auf den ersten Blick viel Bestechendes: Handelt es sich doch bei beiden um die Einführung neuer Zahlenformen und Erweiterung der Multiplikationsregeln

auf negative und gebrochene Faktoren. Aber wenn schon das Multiplizieren nicht unbedingt eine höhere Stufe des Addierens ist, da es als unmittelbare Erweiterung des Numerierens erscheint (Gallenkamp), so ist noch weniger das Dividieren (wenigstens bei Reichel) ein erweitertes Subtrahieren; auch bleibt der Bruch ein rein arithmetischer Begriff, für den die Aufsenwelt unmittelbar die Beispiele liefert, die negative Zahl ein Geschenk der Algebra, für welches erst die wissenschaftliche Betrachtung Beispiele geschaffen hat. M. Pasch verweist deshalb die negative Zahl an den Schlufs seiner Betrachtung hinter die Lehre von den Brüchen und leitet die Multiplikationsregel für zwei Aggregate einfach empirisch ab, wie auch F. Fischer thut. Zbierzchowski führt die Gaufsschen Richtungszahlen schon bei der Multiplikation negativer Faktoren ein und schreibt: $+a \,.\, -b = a_0 \,.\, b_{180} = (ab)_{180} = -ab$. Enholtz aber schreibt gar: $a \times 0 = a$ und $a : 0 = a$, wobei 0 für „Nichts" gesetzt ist. R. Baltzer pflegte zu sagen: „Nichts ist ein philosophischer Begriff, den die Mathematik nicht kennt." Suhles sowie Heilermann und Diekmanns Notizen über Null und Unendlich sind ja nicht erschöpfend, aber für die Schule ausreichend.

In Bezug auf die irrationalen Zahlen schrieb M. Pasch dem Berichterstatter: „Übrigens möchte ich trotz Haentzschel (*Jb.* II. B 168) daran festhalten, dafs irrational jede Zahl heifst, welche nicht rational ist und dafs es demnach sowohl algebraische wie transcendente Irrationalitäten giebt. Im Berliner Sitzungsbericht vom Juli 1888 beschäftigt sich Kronecker wieder mit dem Zählen und Messen, mit Bezug auf Helmholtz' Aufsatz in dem Zellerband. Auch von da habe ich nicht den Eindruck, als habe Haentzschel recht." Gegen die „Weierstrafs-Cantorsche Theorie der irrationalen Zahlen" wendet sich Illigens mit der Behauptung, dafs dieselbe Zahlen-Reihen-Zeichen schaffe, aber keine Quantitätsbegriffe. Schwering verlangt, dafs ein Schulbuch den Satz enthalte: „Ist c/d ein auf seinen kleinsten Ausdruck gebrachter Bruch, so kann c^n/d^n auch niemals eine ganze Zahl sein." Wittstein stellt die irrationale Zahl geometrisch dar und zwar im Anschlufs an die Zahlengerade.

Für das Imaginäre wählen die meisten die Gaufssche Zahlenebene als Erläuterung oder eigentlich die imaginären Zahlen als Vorwand, etwas Koordinatengeometrie zu treiben. Auf Dühringschem Standpunkt steht nur F. Fischer. Derselbe läfst aber bei dem „imaginären Vorzeichen" die 1 unter dem Wurzelzeichen stehen, so dafs seine Schreibweise von der üblichen kaum abweicht.

e. Algebra[6]).

Im Gegensatz zu Kroneckers Zukunftsplan, die Algebra zu arit metisieren, herrscht unter den Schulmännern die Neigung vor, die Arit metik oder wenigstens den Unterricht zu algebraisieren, d. h. alle Rec

---

6) E. Bardey, Dr., Quadratische Gleichungen mit den Lösungen f. d. o

nungen auf Gleichungen zurückzuführen und jedenfalls den mathematischen Unterricht mit den Gleichungen zu beginnen. In diesem Sinne ist wohl auch Westermanns Bemerkung aufzufassen, der betont, dafs jeder Rechnung eine Gleichung zu Grunde liegt und dafs in einer solchen daher nur unbenannte Mafszahlen vorkommen.

Bei den Wortgleichungen geben Heilermann und Diekmann die Resultate, was z. B. auch Heifs, Feld und Serf u. a. thun, während Bardey, Matthiefsen und Tödter dieselben in besondere Hefte verweisen. —. Historische Aufgaben mit altfränkischen Ausdrücken erzeugen ja jedenfalls Heiterkeit, dieselbe ist aber noch kein Interesse. Das wird eher durch Aufgaben geweckt, wie sie z. B. Heilermann und Diekmann an Ereignisse des französischen Krieges anknüpfen.

Für die Systeme von Gleichungen verwenden immer noch recht viele die Determinanten trotz der entgegengesetzten Zeitströmung. Die Bézoutsche Methode, die andere aufgenommen haben, ist ja eigentlich auch nur Benutzung von Determinanten, allerdings ohne die charakteristische Schreibweise. Dafür leistet sie auch um so weniger. Mit rechtem Erfolg haben dagegen Brockmann, Haberl, Suhle und Sickenberger den Gallenkampschen Satz von der korrespondierenden Addition zur Lösung von Gleichungen benutzt. Ist $x:y:z = a:b:c$, $x+y+z=s$, so ist $x = as/a + b + c$.

Wenn Westermann sagt: eine Gleichung $x^2 + 9 = 0$ habe keine Lösung und eine Gleichung zweiten Grades habe demnach durchaus nicht immer, sondern höchstens zwei Wurzeln, so dürfte er mit diesem Ultra-Dühringschen Ausspruch — wohlverstanden in einem Buch, welches durch das Vorkommen von Integralzeichen auf die Benutzung durch Lehrer beschränkt ist — ziemlich isoliert stehen. Wertvoller scheint Schuberts Anweisung, den Schüler gleich bei der Lösung der Aufgabe $x^2 = a^2$ darauf aufmerksam zu machen, dafs er aus den übrigen Bedingungen der Aufgabe bestimmen mufs, welche der beiden möglichen Lösungen auf den vorliegenden Fall passe. F. Fischer löst die quadratische Gleichung fast wie R. Baltzer (*Jb.* II. B 173). Dagegen ist die von E. Fischer zuerst mitgeteilte ungemein einfache Lösung der Gleichungen $x + y = a$, $x \times y = b$ mit Hülfe der Gleichung $z^2 - az + b = 0$, so nahe sie liegt und so bekannt sie sein mag, noch nicht in die sonst guten Bücher von

---

Kl. d. Gymn. u. Realsch. 2. Aufl. Lpz., Teubner 1887. — J. Diekmann, Zur Auflösung der dreigliedrigen irrationalen Gleichungen mit linearen Radikanden. Hoffm. Ztschr. XIX. 481—488. — Loria, Zur Eliminationstheorie. Schlöm. Ztsch. 33, 357. — A. Redlich, Prakt. Anleitg. zur algebr. Entwicklg. u. Lösung der Glchgn. der höheren Grade nebst Übungsbeispielen. Breslau. Aderholz. 88 S. — H. Schubert, Dr. Prof., Sammlg. v. arithm. u. algebr. Fragen u. Aufgaben, verbunden mit e. syst. Aufbau d. Begriffe, Formeln u. Lehrsätze d. Arithm. f. höh. Schulen. Heft 2 f. ob. Kl. 2. Aufl. Potsdam. Stein. 230 S. — H. Westermann, Die analytische Geometrie a. d. Schule u. d. Rechnen mit Hilfe d. Log. Riga, Kymmel. 141 S.

Suhle, F. Fischer, Sickenberger, Heilermann und Diekmann gedrungen, was bei Suhle um so mehr auffällt, als er sofort nach der Lösung der quadratischen Gleichung die Eigenschaften der Koeffizienten bespricht. Die gründliche Behandlung der Gleichungen $x^n - 1 = 0$ ($n \angle 7$) bei all den eben Genannten sei hervorgehoben.

Für die Systeme zweiten Grades geben Heilermann und Diekmann die allgemeine Methode nach R. Baltzer: die Diskriminante wird in ausgerechneter Form und als Determinante aufgestellt; sodann werden mit Hülfe von Determinanten lineare Gleichungen abgeleitet, die mit einer linearen und einer quadratischen Gleichung gleiche Wurzeln haben. Hierdurch wird der Schüler allerdings in den Stand gesetzt, jedes binäre quadratische System aufzulösen, während er sonst bei komplizierten Aufgaben sich aufs Raten legen mufste; aber die Aneignung der Determinanten und die Erlernung der Resolventenbildung verlangt recht viel Zeit. Sollte es nicht empfehlenswerter sein, diese Steckenpferde einmal in die Ecke zu stellen und sich wie Suhle und Sickenberger auf die Lösung der wichtigsten Aufgaben aus diesem Gebiet zu beschränken? Dafs der erstere hierzu die homogenen Gleichungen rechnet und für dieselben die Substitution $x = yz$ empfiehlt, findet vielleicht weitere Billigung. Die reduzierbaren Gleichungen höheren Grades lösen Heilermann und Diekmann übrigens auch nicht nach der allgemeinen, sondern nach besonderer Methode. F. Fischer überschreitet in diesem Kapitel wohl zu sehr den Standpunkt der Schule.

Die kubische Gleichung beginnt Schubert mit der Mitteilung der cardanischen Formel, läfst eine Reihe Zahlenbeispiele danach ausrechnen und bringt hinterher die Ableitung der Formel und weitere Benutzung in Form von Aufgaben. Wenn Westermann eine Gleichung für transcendent erklärt, in welcher die Unbekannte als Radikand einer fünften Wurzel auftritt, so stellt er sich damit in einen Gegensatz zu der wissenschaftlichen Algebra. Doch darf nicht unerwähnt bleiben, dafs recht viele glauben, durch trigonometrische Substitutionen in algebraischen Gleichungen transcendente Resultate zu erhalten.

Ein recht eigentümliches Werk ist Redlichs *Praktische Anleitung zur algebraischen Entwicklung und Lösung der Gleichungen der höheren Grade.* Die Vorrede verheifst geheimnisvoll nichts Geringeres als eine Umgehung des Abelschen Lehrsatzes von der Unauflösbarkeit der Gleichungen fünften Grades. Da der Verfasser sich alle Rechte vorbehalten hat, so mufs der Berichterstatter vorsichtig sein, dafs er nicht Sätze verrät, die jeder leidliche Primaner sich an den Schuhen abgelaufen hat. Der Verfasser glaubt, dafs es eine noch fast unbekannte Thatsache sei, dafs die Koeffizienten der Gleichungen symmetrische Funktionen der Wurzeln sind Er hält es für eine Entdeckung, wenn er durch Zerlegung des absoluten Gliedes in Faktoren die ganzzahligen Wurzeln — denn nur mit diesen hat es die Schrift zu thun — findet und durch Division den Grad der Gleichung erniedrigen kann, wenn er bereits eine oder mehrere Wurzeln

kennt. Allerdings merkt der Verfasser vielleicht nicht, dafs diese Sätze sich mit seinen Ausführungen decken, denn seine Vorkenntnisse sind leider seinem Riesenfleifs umgekehrt proportional. So glaubt er, dafs ein Produkt nur dann Null ist, wenn alle Faktoren Null sind, und dividiert an anderer Stelle durch Ausdrücke, von denen er nicht nachgewiesen hat, dafs sie von Null verschieden sind. Vielleicht kann irgend Jemand von dieser Sammlung von Gleichungen mit ganzzahligen Wurzeln Gebrauch machen, die Schule und die Wissenschaft haben keine Verwendung dafür.

Grofser Teilnahme erfreuen sich die diophantischen Gleichungen. Wittstein schliefst sie unmittelbar an die bestimmten Gleichungen ersten Grades an und benutzt hier selbstredend die Eulersche Methode. Andere lösen sie mit Kettenbrüchen (Suhle), Kongruenz der Zahlen oder Determinanten. Haberl behandelt sogar diophantische Gleichungen zweiten Grades und Westermann benutzt sie als Ausgangspunkt der Koordinaten-Geometrie. Besonders erwähnt werde noch die Lösung der diophantischen Gleichungen mit Hülfe von Kettenreihen, wie sie zuerst von Druckenmüller ausgeführt worden ist und von Heilermann und Diekmann in ihrem Lehrbuch wiedergegeben wird. Der Vorzug dieser Methode besteht in der direkten Auffindung der kleinsten positiven Werte der Unbekannten.

f. Analysis[7]).

Die Logarithmen sollen als transcendente Zahlen diesmal hinter der Algebra behandelt werden. Von Tafeln derselben lagen die vierstellige von Th. Wittstein in zweiter, die fünfstellige von A. M. Nell in sechster Auflage vor. Aufser den in der Anmerkung und im vorigen Bericht erwähnten sei noch auf die vierstellige von Zech wegen ihres handlichen Formats und die fünfstellige von Albrecht wegen ihrer originellen und praktischen Anordnung hingewiesen. Wittsteins Tafel

---

7) Greve, Dr. Obl., Lehrb. d. Math. f. d. Schulgebr. u. zum Selbstunterricht method. bearb. IV. Kursus. 2. Teil. Arithm. 7 Fig. 136 S. Bielefeld u. Lpz., Velhagen u. Klasing. — Greve, Dr. Obl., 5 stellige Log.-Tafeln. III. Aufl. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. — Hofmann, 2 Sätze über Wahrscheinlichkeits-Rechn. Schlöm. Ztsch. 33. 357. — Häbler. Betrachtgn. üb. Determin. Pg. Grimma. — A. M. Nell, Dr. Prof., 5 stell. Log.-Tafeln. VI. Aufl. Darmstadt, Bergsträfser. — Pawel, Anwendg. d. Determ. i. d. Schule. Pg. Gumbinnen. — Plafsmann, Geom. Sätze z. Einübg. d. Komb.-Lehre. Gm. VI, 478. — A. Sickenberger, Prof., 4 stell. Log.-Taf. München, Th. Ackermann. Bespr. Hoppe, Litt.-Ber. 26, 17. — Rex, 4 stell. Log.-Taf. Stuttgart, Metzler. — A. Sickenberger, Prof., Die Determinanten in genetischer Behandlg. zur Einführg. f. Anfänger. 2 Abdr. München, Th. Ackermann 1887. 80 S. Bespr. Hoppe, Litt.-Ber. 23, 30. M. Cantor, Schlöm. Ztsch. 33, hist.-litt. Abt. 23. — Heinr. Simon, Zur Theorie d. harmon. Reihe. Hoppes Archiv VI, 105—111. 220—222. — Wellmann, Dr., Die Binominal-Koeffizienten u. einige wichtige Reihen. Pg. Colberg. 16 S. — Th. Wittstein, 4 stell. Log.-Taf. 2. Aufl. Hannover, Hahn 1887. 20 S. — Züge, Zur Lehre v. d. Komplexionen. Hoffm. Ztsch. XIX, 16.

zeichnet sich durch gelbliches Papier und altenglische, verschieden hohe Ziffern aus. Mit der Tafel von J. H. T. Müller teilt sie den Vorzug, dafs bei den Logarithmen der gemeinen Zahlen ein Umblättern entbehrlich ist; auch bietet sie eine besondere Tafel der Antilogarithmen, welche gestattet, zu einem dreistelligen Logarithmus einen vierstelligen Numerus direkt abzulesen. Das Format ist um drei Centimeter bei Wittstein niedriger, als bei Müller. Dadurch ist die Tafel der Antilogarithmen allerdings etwas kleinzifferig ausgefallen und würde es sich vielleicht empfehlen, dieselbe so zu zerlegen, dafs für die Logarithmen 0000 bis 0999 eine besondere Tafel hergestellt würde. Eine Hinzufügung von mindestens siebenstelligen Logarithmen der Zahlen $1{,}005$ bis $1{,}010$ für die Zinseszinsrechnung und ein Ersatz der Gaufsschen Summen- und Differenzentafel durch eine Quadrattafel, würde nach des Berichterstatters Meinung die an sich schon vorzügliche Wittsteinsche Tafel zu der besten ihm bekannten Schultafel umgestalten.

A. M. Nells Tafeln gestatten durch eine originale Anordnung und Schärfe der Proportionalteile eine Genauigkeit der Rechnung, wie sie sonst nur mit sechsstelligen Logarithmen zu erreichen ist. Leider stellt der Druck und die Fülle von Ziffern auf einer Seite so aufserordentliche Anforderungen an die Augen, dafs das Buch Schülern nicht empfohlen werden kann, trotz einer Reihe weiterer Vorzüge: einer ausführlichen und klaren Einleitung, einer vollständigen und übersichtlichen Formelsammlung der ebenen und sphärischen Trigonometrie, mehrerer nützlicher Hülfstafeln für Astronomie und mathematische Geographie und endlich einer dreistelligen Logarithmentafel für die natürlichen Zahlen, die Summen und Differenzen und die trigonometrischen Funktionen auf drei Seiten.

Der Inhalt von H. Westermanns Buch *Analytische Geometrie und Logarithmen* geht in allgemeinen Erörterungen über den mathematischen Unterricht weit über das angegebene beschränkte Gebiet hinaus. Der Verfasser „beklagt“ in der Vorrede, dafs es sich nicht selten ereignet, dafs selbst unbegabte Schüler sich zu guten Rechnern entwickeln. Er hält das Zehnersystem für ein Kunstprodukt, glaubt, dafs man den Schülern die Anschauung der höheren Mathematik, besonders die Vorstellungen der Stetigkeit des unendlich kleinen und unendlich grofsen nicht vorenthalten dürfe. Es darf nicht verschwiegen bleiben, dafs die Mehrzahl der diesem Bericht zu Grunde liegenden Schriften in jedem dieser Punkte auf entgegengesetzter Ansicht stehen. Viele freuen sich, dafs die armen Dummen doch wenigstens richtig rechnen lernen, halten das Zehnersystem für natürlich, wenn auch weniger praktisch als das Zwölfersystem, sehen in der Einführung des Stetigkeitsprinzips in die Arithmetik ein Unglück, welches den Schüler in der klaren Auffassung der diskreten Zahlenreih beeinträchtigt und vermeiden nach Möglichkeit 0 und ∞ geschweige denn, dafs sie Differentiale in die Schule eingeführt sehen möchten. Aber aucl wer in diesen Punkten mit Westermann nicht übereinstimmt, wird i

seinem Buch eine Reihe nützlicher Bemerkungen, besonders über das Rechnen mit Vergnügen lesen; vieles davon ist allerdings in Deutschland bekannt, besonders durch J. C. V. Hoffmanns Zeitschrift und Harms' und Kallius Lehrbücher. Da Integrale in dem Buch benutzt werden (S. 18) ist es wohl nicht für Schüler bestimmt, doch erscheinen die über Logarithmen gegebenen Regeln gerade recht geeignet für solche. Auf die Darstellung der analytischen Geometrie in dem reichhaltigen Buch wird an späterer Stelle zurückzukommen sein.

Schumann teilt in seinen Erinnerungen an Gronau mit, wie dieser treffliche Pädagoge die Einleitung in die Rechnung mit Logarithmen durch Aufstellung einer Tafel für die Basis 2 gegeben habe. Dasselbe thut z. B. Greve. Derselbe bringt für die Berechnung der Zehnerlogarithmen, neben der auch von Th. Wittstein gegebenen Methode des harmonischen Mittels, die Longsche Berechnung von $10^{0,1}$ durch eine fünfte und eine Quadratwurzel. Eine andere Annäherungsmethode bietet F. Fischer. Die Interpolation wird besonders gründlich bei Suhle behandelt, während bei Haberl dies Kapitel mifslungen ist. Sollte man nicht gerade in einem Lehrbuch der Arithmetik eine Erklärung der Gaufs'schen Summentafel erwarten? Die nackte Formel bietet ja jede Logarithmentafel.

Von dem schon erwähnten Greveschen Lehrbuch, das in fünf Kursen zu je zwei Abteilungen erscheint, gehört hierher der zweite Teil des vierten Bandes, welcher die Logarithmen, die Reihen, die Determinanten und einen Abrifs der analytischen Geometrie enthält. Was der Verfasser in diesem für Schul- und Selbstunterricht bestimmten Lehrbuch behandelt, ist klar, ausführlich und trotzdem nicht weitschweifig dargestellt. Eine hinreichende Anzahl von Aufgaben sichert die Aneignung des Erlernten. Eigentümlich ist die Benutzung der Ausdrücke „logarithmieren" und „antilogarithmieren" in dem Sinne, dafs die Gleichungen $log\ ab = log\ a + log\ b$ u. s. w. an ähnlichen Zahlen- und Buchstabenbeispielen von links nach rechts, beziehungsweise von rechts nach links eingeübt werden. Für die Reihen empfiehlt und benutzt er die englischen Abkürzungen *A. P.*, *G. P.*, *H. P.* Nützlich ist die Behandlung der periodischen Dezimalbrüche bei den geometrischen Reihen; dagegen dürften die harmonischen Reihen trotz ihres hohen wissenschaftlichen Interesses (H. Simon), sowie die arithmetisch-geometrischen Reihen: a, $(a + d)\ q$, $(a + 2d)\ q$ wohl beschränkt oder fortgelassen werden. Bei der Zinseszinsrechnung empfiehlt es sich die Erklärung des für Schüler nun einmal schweren Begriffes Prozent einleitend zu wiederholen, auch sei Suhles Schreibweise $0{,}01\ p$ zur Beachtung empfohlen. Greve geht dann zu Lebensversicherungsaufgaben über, die durch ihren praktischen Nutzen die Schüler stets besonders anregen. Eine beigegebene Sterblichkeitstafel gestattet mit Hülfe einiger Regeln der Wahrscheinlichkeit, die implicite mitgeteilt werden, recht weitgehende Anwendungen.

Heilermann und Diekmann beginnen die *Analysis* mit einem

Abschnitt über konvergente Reihen, führen dann unabhängig von jeder Verwendung die figurierten Zahlen ein, betrachten deren Eigenschaften und zeigen endlich durch den Schlufs von n auf $n + 1$ ihr Vorkommen als Binominal-Koeffizienten. Sie ersparen sich also die sonst übliche kombinatorische Einleitung. Den binomischen Lehrsatz beweisen sie dann auch für beliebige reale Exponenten, was in Preufsen leider nicht wie in Österreich verboten ist. Letzteres beklagt Wallentin in einer Besprechung von Hažmukas Programm.

Wellmann hat den Binominal-Koeffizienten ein Programm gewidmet, welches wohl gleichzeitig als Leitfaden für den Primaunterricht dienen soll. Seine Schreibweise a_n statt $\binom{a}{n}$ ist nicht glücklich und bringt ihn selbst in die Verlegenheit, für n nur römische Ziffern einsetzen zu können. Die Brunnenaufgabe allein reicht auch nicht aus, den Unterschied zwischen endlicher und unendlicher Reihe zu erklären. Neu ist die Definition der arithmetischen Reihe h. Or., indem er nicht die ersten Glieder der Differenzreihen und die Binominal-Koeffizienten benutzt, sondern das zweite Glied einer Reihe zweiter Ordnung $a + b + c$, das allgemeine Glied $a + (n - 1) b + (n - 1)^2 c$ schreibt. Bei der Reihe dritter Ordnung hat sich ein schlimmer Druckfehler eingeschlichen (S. 12), auch die Definition der Divergenz ist angreifbar.

Wenn über die Beibehaltung, beziehungsweise Einführung der Determinanten die im Berichtsjahre neu erschienenen Bücher zu entscheiden hätten, so würden dieselben in kurzer Zeit überall obligatorischer Lehrgegenstand sein. Der Berichterstatter hat selbst einige Jahre lang, wie er glaubt, mit Erfolg, jedenfalls unter lebhafter Teilnahme der Schüler Determinanten auf dem Gymnasium behandelt, hatte sogar ein kleines Heftchen für diesen Zweck druckfertig gestellt, als der grofse Ansturm auf dies Kapitel in Aufsätzen und Rezensionen eröffnet wurde. Wenn auch wohl mancher die Determinanten deshalb verwarf, weil sie ihm nicht auf der Universität zum Handwerkszeug geworden — und nur dann leisten sie ja wirklich ihre vollen Dienste — die Hauptangreifer waren Männer von solchem pädagogischen und wissenschaftlichen Gewicht, dafs selbst Verfasser von anerkannten Lehrbüchern über Determinanten wie Reidt und S. Günther die Frage nicht zu Gunsten der Determinanten zu beantworten wagten. Dies mufste hervorgehoben werden, da an den vorliegenden Behandlungen der Determinanten der Berichterstatter nur Kleinigkeiten aussetzen kann, im ganzen aber einen sichtlichen Fortschritt in der Beschränkung auf drei- und viergliedrige Determinanten konstatieren mufs.

Sickenbergers Lehrbuch wird von M. Cantor warm empfohlen und von Hoppe anerkannt. Greve hätte sich den allgemeinen Laplaceschen Satz und den unglücklichen Beweis des Multiplikationstheorems sparen sollen; die Sylvestersche Anwendung auf quadratische Systeme bringt er ähnlich wie Heilermann und Diekmann. Bei diesen findet sich auch die elegante Günthersche Ausrechnung der dreigliederigen Determinante. Zu den schon hinreichend zahlreichen Schreibweisen führt

Suhle noch eine neue ein $\Sigma\, a\, (b_1\, c_2 - b_2\, c_1)$. Graefe läfst den Schüler selbst aus 130 Aufgaben die Theorie entwickeln. Zwischen Aufgabe 8 und 9 ist allerdings eine bedenkliche Lücke. Der Falksche Beweis für das Multiplikationstheorem ist für dreigliedrige Determinanten wirklich elegant, für n gliedrige, die Graefe besser ganz beiseite gelassen hätte, dürfte der Soldansche in der zweiten Auflage von Dölps Determinanten vorzuziehen sein.

Auf eine weitere Reihe von Aufsätzen und Büchern sei wenigstens in der obigen Anmerkung hingewiesen.

II. Geometrie.

I. Planimetrie.

a. Geometrische Propädeutik [8]).

Unter den Büchern, welche die geometrische Propädeutik behandeln, mufs zuerst auf ein eigentümliches Werk von Paul Bert hingewiesen werden. Ausgehend von dem Grundsatz, dafs nicht die Kenntnis der Eigenschaften verschiedener Figuren, sondern die Fähigkeit, die Gegenstände ringsum zu messen, Ziel des ersten geometrischen Unterrichts sein müsse, empfiehlt er an den nächstliegenden Gegenständen gerade und krumme Linien, ebene und krumme Flächen, endlich auch Körper zu messen. Die gemessenen und berechneten Figuren und Körper lehrt er dann zeichnen und konstruieren.

Die deutschen Schriften über geometrische Propädeutik zerfallen in zwei Gruppen, je nachdem sie mit der Stereometrie oder mit der Planimetrie beginnen. Von den Körpern geht Börners *Geometrischer Anschauungs- und Zeichenunterricht* aus. Die Erklärungen, Lehrsätze

8) Bert, Paul, First elements of experimental Geometr. London, Cassell. Nature vol. 38 p. 295. — H. Börner, Dr. Direktor, Geometrischer Anschauungs- und Zeichen-Unterricht f. d. Quinta höh. Lehranst. Elberfeld, Hoeckner. 31 S. Bespr. Dronke, PA. 31 S. 218. — Heinze, Vorbereitungs-Unterricht i. d. Geom. in Quinta. Pg. Königsberg, Kneiphöfsch.-Gymn. — P. Horn, Gy.-L., Zeichenhefte f. d. propädeut.-geometr. Unterricht in Quinta. 2 Hefte je 48 S. Breslau, Woywod. Bespr. ZhU. XVII, 127. BhS. V, 134 (Ibrügger). — H. Kempe, Dr., Propädeutischer Unterricht i. d. Geom. Remscheid, Pg. No. 454. 6 S. — Köstler H., Prof., Vorschule d. Geometrie. V. u. VI. Aufl. 47 Fig. Halle a. S., Nebert 1887. 21 S. Bespr. Knobloch, ZR. XIII, 108. ZhU. XVII, 15. Süddtsch. Schulbote 52 S. 77. Hoppe, Litt.-Ber. 25, 8. — W. Krimphoff, Vorschule d. Geom. Essen, Bädeker. 19 S. — Reeb, W., Methodischer Ltfdn. f. d. Unterr. i. d. el. Geom. nach konstruktivem u. heuristischem Lehrverfahren f. unt. Klassen höherer Lehranstalten u. höh. Mädchenschulen. Giefsen, Roth. 57 S. — Schmidt, Das geom. Zeichnen. Pg. Schäfsburg.

u. s. w. will er nicht auswendig lernen lassen, sondern sie sollen durch Anschauen, Zeichnen nnd Rechnen auf induktivem Wege gefunden werden. Überschriften, wie Kugel und Kreis, Würfel und Quadrat, Rhomboeder und Rhombus zeigen schon den eigenartigen Gang. Der Satz, dafs zu gleichen Sehnen gleiche Bogen gehören, wird aus der Anschauung unmittelbar entnommen, ist also, wie noch wenige Bücher anerkennen, ein Grundsatz. Den Abschlufs von Börners Arbeit bildet die Flächen- und Körperberechnung. Diesem Lehrbuche zollt Kempe in seinem Programm gebührende Anerkennung. Da er mit Reidt es für eine Hauptaufgabe des Anfangsunterrichtes hält, dafs das Bedürfnis nach dem Beweis geweckt wird, so wünscht er, dafs auch die Kongruenzsätze in den Vorbereitungskursus gezogen werden, und zeigt in mustergültiger Weise, wie dies durch Zeichnung zweier Dreiecke aus denselben drei Bestimmungsstücken und durch messende Vergleichung der übrigen Stücke geschehen kann. Eine eigentümliche Ironie des Schicksals liegt nur darin, dafs dieser Kempesche Anschauungsbeweis himmelhoch über den sogenannten wissenschaftlichen Beweisen steht, die Dreiecke transportieren und aufeinander abrollen, obgleich schon beim Transport einer Strecke der erste Kongruenzsatz vorausgesetzt wird. Der Berichterstatter würde nur den Kempeschen Beweis nach Quarta verlegen.

Auch Reebs *Leitfaden*, aus Fragen und Aufgaben bestehend, geht vom Körper aus. Das Büchlein ist weit besser, als sein etwas anspruchsvoller Titel vermuten läfst, für höhere Schulen aber doch nicht unbedingt empfehlenswert, da es auf dem Anschauungsstandpunkte stehen bleibt. Die Demonstration des Winkels an der Uhr ist ein glücklicher Griff, die Kongruenz der Dreiecke ist leider verfehlt dargestellt; für π ist $3^1/_7$ kürzer und genauer, als 3,14. Für Fortbildungsschulen dürfte das Buch recht brauchbar sein.

H. Köstlers *Vorschule* besteht aus zwei Teilen: der Formenlehre und der Konstruktionslehre. Die erstere enthält gedrängt sämtliche Definitionen aus der Lehre vom Dreieck, Viereck und Kreis, die letztere giebt die üblichen Fundamental- und die fünf Dreieckskonstruktionen. Den Schlufs bilden eine Reihe passend gewählter Übungsaufgaben. Das Werkchen hat in allen Besprechungen Anerkennung gefunden, und besonders wertvoll für die Methodik erscheinen die Bemerkungen Köstlers in der Einleitung. Er weist darauf hin, dafs die dogmatische Form des Leitfadens das heuristische Lehrverfahren nicht ausschliefst und dafs der Anschauungsunterricht, wenn er durch Vermeidung pedantischer Beweise evidenter Sätze das Interesse des jungen Schülers wach erhalte, andererseits sich davor hüten müsse, das kritische Gewissen durch oberflächliche Beobachtungen und leichtfertige Schlüsse einzuschläfern. Der Berichterstatter möchte nur etwas mehr Berücksichtigung der mit dem Linea allein ausführbaren Konstruktionen erbitten, Mafsstab und Transporteur mehr zurückgedrängt sehen und für Neben- und Scheitelwinkel die Erklärung als Nachbar- und gegenüberliegende Winkel am Schnittpunkt zweier

Geraden auf Grund trauriger Erfahrungen mit der Köstlerschen Definition vorschlagen.

Über das Ziel der Propädeutik hinaus geht W. Krimphoffs *Vorschule der Geometrie* für Quarta und Untertertia. Ob der Verfasser an einen vorbereitenden Kursus in Quinta gedacht, ist nicht ersichtlich. Das anspruchslose Heft bietet eine gute Darstellung im Sinne der konstruktiven Geometer (Petersen, von Fischer-Benzon, Hubert Müller *Jb.* II B186). Krimphoff bringt demgemäfs gleich am Anfang ausführlich die Eigenschaften des Kreises, geht vom Neben- und Scheitelwinkel gleich zum Satz von der Summe der Aufsenwinkel über. Es folgen 4 Dreieckskonstruktionen: *sss*, *sws*, *wsw* und *ssw*. Aus der ersten leitet er den Winkeltransport ab, bei dem letzten beschränkt er sich auf den Fall der Eindeutigkeit. Das gleichschenkelige Dreieck nebst Symmetrieachse bietet zuerst Gelegenheit zu systematischen Beweisen und zu weiteren Konstruktionen. Den Schlufs bildet die Parallelentheorie, deren Fassung vielleicht zum Teil verbesserungsfähig („Lehrsatz“ 30; Definition in der Anmerkung) deren Stellung aber eine vortreffliche ist.

b. Lehrbücher[9]).

Die Reihe der planimetrischen Lehrbücher eröffne das durch Originalität hervorragende Werk von Fenkner. Auf Anregung Krummes sind in demselben die Beweise ersetzt worden durch Erörterungen, die

9) Bahnson, Ltfd. f. d. Unterr. i. d. Geom. Hamburg, Rudolphi. — Brockmann, Planim. Lpz., Teubner. — Boyman, Dr. Prof., Lehrb. d. Math. T. 1. Geom. d. Ebene. 12. verb. Aufl. Bes. durch Dr. K. Werr, Obl. Düsseldorf, Schwann. 191 S. — Delabar, Das geometr. Zeichnen. Freiburg, Herder. — Domsch, Über die Darstellung d. Imaginären in d. Geom. Pg. Bonn. R.-Gymn. — A. Feld u. V. Serf, Proff., Ltfd. f. d. geom. Unterricht an höh. Anstalten nebst e. Sammlg. v. Aufg. IV. Aufl. Wiesbaden, Kunze. 139 S. — H. Fenkner, Dr., Lehrb. d. Geometrie f. d. math. Unterricht an höh. Lehranstalten m. einem Vorwort von Dr. W. Krumme, Direktor. T. 1. Ebene Geometrie. Braunschweig. Salle. 168 S. Bespr. ZhU. XVII, 7 u. 111. ZR. XIII, 177 (Schiffner). Hffm. Ztsch. XIX, 497 (J. C. V. Hoffmann). Vgl. Krumme, Hffm. Ztsch. IV, 347. Hffm. Ztsch. XIX, 431 (Lucke) XIX, 513 (Thieme). — B. Féaux, Dr. Prof., Lehrb. d. el. Planim. (VI. Aufl. Luke). VII. Aufl. bes. von A. Balkenhol, Oberl. Paderborn, Schöningh. 193 S. — F. Fischer, Oberl., Anfangsgründe d. Math. z. Gebr. an höh. Schulen. II. Planim., Trig. Lpz., Grunow 1887. 195 S. — F. W. Fischer, Prof., Lehrb. d. Geom. f. Gy. u. höh. Lehranstalten. T. 1. Planim. 3. Ausg. Freiburg, Herder 1887. VIII. u. 203 S. Bespr. ZhU. XVII, 171 (Dr. V.). BhS. 134 (Ibrügger). Gm. VI, 848 (V. Schlegel-Hagen). Hoppe, Litt. B. 25, 10. — Fleckinger, Methodik d. Unterr. i. d. Geom. u. im geom. Zeichnen. Wien, Hölder. — W. Gallenkamp, Direktor. Planimetrie. 5. Aufl. Iserlohn, Baedeker 1886. 82 S. — A. Genau, Ltfd. d. el. Geom. f. Lehrer-Seminare. 5. Aufl. Büren, Hagen. — F. Hočevar, Prof., Geom. f. Untergymnasien. 2. Aufl. Wien, Tempsky. 123 S. Vgl. Jb. II B186. — F. Hočevar, Prof., Lehrb. d. Geom. f. Obergymn. Wien, Tempsky. 200 S. ZöG. 39

dem Schüler zeigen, nicht nur wie er den vorliegenden Lehrsatz, sondern wie man überhaupt einen Satz beweist; d. h. es ist auch in das sonst dafür unzugängliche Gebiet der Lehrsätze die „Analysis“ eingeführt. Dafs viele Lehrer ein ähnliches Verfahren beim Unterricht einschlagen, hält Krumme in der Vorrede für wahrscheinlich; ihm aber so wenig wie einem der zahlreichen Beurteiler ist ein Lehrbuch bekannt, welches diesen Weg bisher verfolgt hätte. Anweisung zu dem Verfahren findet sich allerdings bei Reidt (Math. Unterr. S. 34). Die „Analysis der Beweise“ hat aber ihre gute Wirkung auch auf die Lehrsätze ausgeübt: Die Wertigkeit eines solchen richtet sich im allgemeinen nach der Beweiskraft und jeder Satz, der später öfter als „Beweismittel“ auftritt, wird besonders in dieser Eigenschaft hervorgehoben. Z. B.: „Um die Ungleichheit zweier Winkel zu beweisen, kann man zeigen, dafs der eine von ihnen als Aufsenwinkel, der andere als ein ihm gegenüber liegender innerer Winkel eines Dreiecks dargestellt werden kann.“ Jedem Kapitel sind eine Anzahl Übungsaufgaben beigegeben; unter den Anhängen, in welchen besondere Punkte im Dreieck, geometrische Örter, Konstruktionsaufgaben u. dgl. behandelt

---

S. 245 (O. Stolp). ZR. XIII, 106 (Kolbe). — F. Hočevar, Prof., Geom. Übgsaufg. f. d. Obergymn. 1. Heft. Planim. u. Stereom. Wien, Tempsky. 51 S. — H. Köstler, Ltfd. d. eb. Geom. f. höh. Lehranstalten. H. 1. Kongruenz. 3. Aufl. 1889. 42 S. Heft 2. Flächeninhalt, Konstruktions-Lehre. 2. Aufl. 66 S. Halle a. S., Nebert. Hoppe, Litt.-Ber. 25, 9. — M. Kröger, Hauptlehrer, Ltfd. f. d. Geom. Unterricht in Mittelschulen u. gehob. Volksschulen. 2. Aufl. Hamburg, Meifsner. 104 S. — H. Lieber, Dr. Prof., und F. von Lühmann, Obl., Ltfd. d. El.-Math. T. 1. Planim. VI. Aufl. Berlin, Simion. 99 S. Bespr. CO. XVI, 41 (Glatzel) Hoppe, Litt.-Ber. 25, 7. — J. Menger, Prof., Grundlehren der Geom. Ltfd. f. d. Unterr. i. d Geom. u. im geometr. Zeichnen an Realschulen mit vielen Konstrukt.- u. Rechn.-Aufg. 3. Aufl. Wien, Hölder 1887. 167 S. — K. Noack, Dr., Lehrb. d. Math. Giefsen, Münchow. — Ohlert, Reg.-Schulrat, Prakt. Lehrg. d. Geom. f. Mittelschulen. 7. Aufl. bearb. v. Dir. Dr. Ohlert. 59 S. Königsberg, Bon. — Rausenberger, Die Elementargeometrie des Punktes der Geraden u. d. Ebene systematisch u. kritisch behandelt. Lpz., Teubner 1887. VI. u. 236 S. CO. XVI, 40 (Glatzel). — Rottock, Lehrb. d. Planim. 3. Aufl. Lpz., Schultze. — Schlömilch, Geh.-Rat Prof. Dr., Planimetrie. 7. Aufl. 163 S. Lpz., Teubner. 1. Teil: d. Grundzüge e. wiss. Darstellg. einer Geom. d. Mafses. — G. Schweder, Direktor, Lehrb. d. Planim. IV. Aufl. Riga, Kymmel 1887. 72 S. — H. Seeger, Direktor, Elem. d. Geom. 3. Aufl. Wismar, Hinstorff 1887. 211 S. Bespr. BhS. V, 133 (Ibrügger). Hoppe, Litt.-Ber. 22, 18. ZöG. 39, 800 (Wallentin). KW. 35, 212 (Jäger). ZR. XIII, 243 (Heller). — Spitz, Lehrb. d. eb. Geom. 9. Aufl. 290 S. Lpz., Winter. — Th. Spieker, Dr. Prof., Lehrb. d. eb. Geom. m. Übgs.-Aufg. 18. Aufl. Potsdam, Stein. 299 S. — A. Sickenberger, Prof., Ltf. d. elem. Math. T. 2. Planimetrie. Müncher Th. Ackermann. 88 S. Bespr. Hoppe, Litt.-Ber. 25, 3. — Schürmann Kl. prakt. Geom. Mörs, Spaarmann. — Weidemann, Obl., Lehrb. d. Planin 210 S. Berlin, Deubner. — Westberg, Die Elemente d. Geom. 6. Aufl Reval, Kluge. 114 S. Bespr. BhS. V, 134 (Ibrügger). — Th. Witt stein, Dr. Prof., Lehrb. d. El.-Math. I. 2. Planim. Hannover, Hahn 188 XIV. Aufl. 212 S.

werden, ist besonders der Abschnitt über die Auffindung geometrischer Orte wertvoll. Das Buch bietet kein System, es will die Sätze nicht genetisch auseinander entwickeln, sondern nur in guter Reihenfolge nacheinander beweisen.

Fast das gerade Gegenteil, nämlich ein in sich abgeschlossenes System, bietet F. Fischer in seiner *Planimetrie*. Leicht liest man sich in das fesselnd geschriebene Buch hinein. Die Darstellung ist eine so einfache und glatte, dafs man erst allmählich merkt, wie weit oft der Verfasser von der üblichen Form und dem hergebrachten Inhalt abweicht. Das erste Kapitel, „Gerade und Kreis", behandelt das Messen ausführlicher, wie gewöhnlich; im zweiten Kapitel fällt die „Symmetrielinie" auf. Das gleichschenkelige Dreieck wird vor den Kongruenzsätzen behandelt, diese aber gehen, entgegen der Lehre der konstruktiven Geometer, den Konstruktionen voraus. In den weiteren Kapiteln fiel die ausführliche Behandlung der Lage zweier Kreise, der Ähnlichkeit der Polygone, die Konstruktion algebraischer Ausdrücke auf. Die Behandlung der Berechnung von π ist die einer wissenschaftlichen Monographie.

A. Sickenbergers *Planimetrie* tritt nicht so umwälzelnd auf, stimmt im grofsen mit der Mehrzahl der guten Lehrbücher überein und bringt eine Anzahl nützlicher Neuerungen, die dem Einflufs von Petersen, von Fischer-Benzon und Hubert Müller mitzudanken sind. Unter den Aufgaben schienen die für Teilung von Figuren besonders reichhaltig. Es ist ein tüchtiges Schulbuch, besonders berechnet auf die Repetition neben einem anregenden Klassenunterricht.

K. Noacks *Planimetrie* enthält auf 30 Seiten neben Erklärungen und Lehrsätzen nur kurze Andeutungen zum Beweis, keine Figuren, keine Aufgaben. Hervorgehoben werde die korrekte Winkelmessung, die Kongruenz des gleichschenkeligen Dreiecks mit sich selbst nach dem Umklappen, die Behandlung der Dreieckskreise und der Berechnung von π.

Auch Krögers *Geometrie* ist trotz der gegenteiligen Versicherung des Verf. gut euklidisch, nur bringt er den Beweis vor dem Lehrsatz. Von einem genetischen Aufbau des Lehrgebäudes, von einem inneren notwendigen Zusammenhang der Paragraphen ist nichts zu bemerken. Die Stereometrie wird auf 22 Seiten behandelt und den Schlufs machen die Zeichnung der Kegelschnitte und einiger höherer Linien. Das Buch ist für Mittelschulen bestimmt und für dieselben auch wohl geeignet. Ein besonderer Vorzug desselben sind die zahlreichen ausgeführten Konstruktionsaufgaben.

Glatzel empfiehlt dem mathematisch Gebildeten Rausenbergers *ementar-Geometrie*. Die Anschauung ist in demselben sowohl als undprinzip wie als Regulator festgehalten. Besondere Berücksichtigung det die Geometrie der Lage.

Leider ging dem Berichterstatter Hočevars *Geometrie* für das Obermnasium nebst Übungsbuch so spät zu, dafs er bei der Reichhaltigkeit d Originalität des Werkes, die auch in den schon erschienenen Be-

sprechungen betont werden, dasselbe nicht genügend durcharbeiten konnte und für den nächsten Bericht zurückgelegt hat. Der im Vorjahre besprochene Leitfaden für das Untergymnasium ist bereits in zweiter, allerdings unveränderter Auflage erschienen.

In H. Köstlers *Geometrie* sind, abgesehen von der Übersichtlichkeit der Darstellung, Kondensierung des Lehrstoffes und Reichhaltigkeit des Übungsmaterials besonders wertvoll wiederum die methodischen Winke in der Anleitung zum Beweise. Der Berichterstatter möchte dazu empfehlen, den Schüler anzuhalten, jedesmal das Wort „Hülfszeichnung" niederzuschreiben, den Blick zuerst in die Figur zu lenken und hier gleiche Stücke durch gleiche Marken zu bezeichnen, wie Röhr es gelehrt. Allerdings „beweist" der Augenschein nichts, wie H. Köstler sagt, aber er zeigt aufserordentlich viel, ja, wenn der Junge recht sehen gelernt hat, alles. Das zweite Heft geht bei der Flächenmessung vom Auszählen der Quadrate am Rechteck aus und rechtfertigt den Ausdruck „Produkt zweier Strecken". Die Konstruktionslehre erscheint hier mehr als Zusammenfassung: es werden zehn geometrische Orte, siebzehn Data u. s. w. angeführt. Die Aufgaben sind, wie das Vorwort angiebt, der Sammlung von Lieber und von Lühmann entnommen.

V. Schlegel bezeichnet F. W. Fischers Lehrbuch als ein solches älteren Stiles mit dogmatischer Gliederung, doch berücksichtige es die neuere Geometrie. Den Berichterstatter erinnert es an Spieker durch Vollständigkeit und Klarheit der Beweise und Einfügung von Aufgaben. Letztere sind durch Andeutungen so erleichtert, dafs gute Schüler sie ohne Hülfe des Lehrers bewältigen können. Besonders reichhaltig und geschickt dargestellt erschien das Kapitel über Transversalen. Auf die korrekte Definition des Schnittverhältnisses (vgl. *Schlömilchs Ztschr.* 29, S. 183) folgt der Menelaus, der Ceva, die Gerade MSH und die Sätze von Monge und Pascal.

Seeger baut sein *System der Planimetrie* in drei übereinander stehenden Stufen: Kongruenz, Ähnlichkeit, Kollineation auf. Jede der folgenden Stufen umfafst die vorhergehende, und letztere wiederum hat den Keim zu der erst erwähnten zu enthalten. Infolge dessen ist die Kollineationstheorie weiter ausgeführt als gewöhnlich, an Fr. Kruse erinnernd, und mit den übrigen Kapiteln organisch verbunden. Den geometrischen Aufgaben sind 65 Seiten gewidmet, die Gruppen sind nach 35 geometrischen Örtern gebildet, die 7 Musterbeispiele sind nach je 3 bis 4 Methoden gelöst. In der vorliegenden 3. Auflage sind einige Änderungen vorgenommen, von denen diejenige im § 83 vielleicht auch das Buch charakterisiert. Es werden darin gleichartig und ungleichartig konstruierte ko[n]gruente Systeme unterschieden, je nachdem die homologen Winkel i[m] gleichen oder entgegengesetzten Sinne von dem erzeugenden Halbstra[hl] durchlaufen werden. Bei zwei kongruenten Systemen ungleichartiger Ko[n]struktion wird dann die Situationsrichtung definiert (§ 86) und dassel[be] geschieht für ähnliche Systeme (§ 196). Ein besonderes „Buch" ist d[...]

Anwendung der Algebra auf die Geometrie gewidmet. Dasselbe enthält die Flächenberechnung, die Sätze über Schwerlinie, Winkelhalbierende, Radien u. s. w. im Dreieck, die Berechnung von π, die Konstruktion algebraischer Ausdrücke und Analysis von Konstruktionsaufgaben mittels Algebra. Das fünfte Buch bringt Bruchstücke aus der neueren Geometrie, den Bertrandschen Beweis des elften Axioms, Erweiterungen des Pythagoreischen Lehrsatzes und die Theorie der rationalen rechtwinkeligen Dreiecke.

Menger giebt in seiner *Geometrie* das Notwendige kurz aber klar. Von der üblichen Reihenfolge weicht er durch Verschiebung des Pythagoras an das Ende ab. Die Kongruenz der Dreiecke wird in alter Weise dargethan. Neu und gut erschien die Behandlung der „Parallelwinkel“ und „Normalwinkel“, welche gleich oder supplementar sind. Die Aufgaben sind hinreichend zur Einübung.

Die *Planimetrie* von Schweder ist in vierter Auflage erschienen. Als Besonderheit sei hervorgehoben, dafs die allgemeinen mathematischen Sätze richtigerweise in Grundsätze und Lehrsätze geschieden sind, so dafs der Satz: Wenn zwei Gröfsen einer dritten gleich sind, so sind sie auch untereinander gleich, in die zweite Gruppe gestellt wird, nachdem das Substitutionsaxiom vorausgegangen ist. Bei der Flächengleichheit wird der Pythagoras mit Hülfe des Pappus bewiesen. Recht ausführlich ist die Aufsuchung des g. g. M. zweier Strecken, angreifbar die Stellung der Kreislehre hinter die Ähnlichkeitslehre. Die Aufgaben sind nicht sehr zahlreich.

Seit fünfzehn Jahren hat der Berichterstatter den kleinen Leitfaden von Feld und Serf stets beim Privatunterricht und oft beim Schulunterricht benutzt. Das Buch enthält nur Erklärungen, Lehrsätze und Aufgaben ohne Beweise, ohne Andeutungen zur Lösung, dagegen sind die Zahlenresultate bei allen rechnerischen Aufgaben geliefert. Der Lehrer hat also Freiheit, heuristisch oder docierend zu verfahren, die Sätze synthetisch oder analytisch zu beweisen; ja wenn das Buch selbst auch das System euklidisch aufbaut, kann er durch geeignete Wahl in der Reihenfolge der Sätze wenigstens innerhalb eines Abschnittes der Genesis gerecht werden. Die vierte Auflage ist nicht wesentlich gegen die früheren geändert und im Lehrgebäude sowie in den „Aufgaben zur Einübung planimetrischer Formeln“ wüfste der Berichterstatter auch keine Vorschläge in dieser Richtung zu machen, aufser, dafs vielleicht weniger wichtige Sätze durch ein Sternchen gekennzeichnet würden. Die planimetrischen Konstruktionsaufgaben dagegen würden sehr gewinnen, wenn ihre Einteilung etwas durchsichtiger gemacht würde; denn das Prinzip derselben dürfte einem Schüler schwerlich ersichtlich werden, da es der Berichterstatter trotz seiner Vorliebe für das Buch noch nicht durchschaut hat. Auf die Trigonometrie und Stereometrie, die in System und Aufgaben gleich vollendet sind, wird später eingegangen werden.

Durch einen Zufall ist dem Berichterstatter Gallenkamps *Plani-*

metrie im vorigen Jahre entgangen und soll deshalb bei der hervorragenden Stellung, die es unter den Lehrbüchern einnimmt, nachträglich erwähnt werden. Seine Eigentümlichkeiten sind: Die Abwesenheit aller Figuren und eine dementsprechende Fassung der Beweise, die geringe Anzahl und besondere Form der Lehrsätze, das Fehlen von Übungsaufgaben. Die Kongruenzsätze treten als Folgerungen aus der Eindeutigkeit von Konstruktionen auf, überall wird neben der Gleichheit auch die Ungleichheit besprochen. In die Ähnlichkeitslehre ist gleich am Anfang die Theorie der harmonischen Strahlen eingefügt. Die Lehre vom Kreis wird in zwei verschiedenen Lehrstufen behandelt; an die Berechnung von π schliefst sich die Ähnlichkeit, Polarität und Potenzialität der Kreise, und den Beschlufs macht das Taktionsproblem.

Die *Planimetrie* von Lieber und von Lühmann ist bereits in sechster Auflage erschienen. Wesentliche Änderungen sind nicht bemerkt worden. Hervorgehoben sei die reiche Auswahl von Übungssätzen, während für Konstruktionsaufgaben ein besonderes Buch derselben Verfasser vorliegt (vgl. *Jb.*II B196).

Féaux's *Planimetrie* war schon von Luke gänzlich umgestaltet und der neueste Bearbeiter Balkenhol hat mit der Form der Darstellung auch die Reihenfolge der Abschnitte und Lehrsätze ändern müssen. Er selbst hebt die Verweisung der Lehre von den Dreieckstransversalen in den Anhang hervor und betont die Berücksichtigung der Inkommensurabilität. Auf die Notwendigkeit, daneben eine Aufgabensammlung zu benutzen, hatte schon Luke hingewiesen, Anhaltspunkte für die Lösung von Konstruktionsaufgaben sind in 18 geometrischen Örtern gegeben. Die Form der Darstellung erleichtert das gedächtnismäfsige Festhalten; das Vermeiden aller Hinweise auf frühere Paragraphen dürfte aber doch pädagogisch allzu streng sein.

Von Boymanns *Lehrbuch* hat Werr die zwölfte Auflage nicht wesentlich gegen die im Vorjahre besprochene abgeändert. Die kleinen Hilfen beim Beweise, die grofse Anzahl von Aufgaben auch über das Viereck, die Ausführlichkeit mancher Bemerkungen sind eigentlich mehr für den Lehrer berechnet. Die Darstellung ist klar, bisweilen etwas breit.

Die vierzehnte Auflage von Th. Wittsteins *Planimetrie* ist von der zweiten nicht erheblich verschieden. Damals eilte der Verf. seiner Zeit weit voraus, heute ist vieles, was er an Stoff und Form Neues geboten, Gemeingut geworden. Aus einem Gufs erscheint dies Buch und es wäre Unrecht, ihm vorwerfen zu wollen, dafs es neueren Theorieen z. T. gänzlich abhold ist; vielleicht kehrt ja auch der mathematische Unterricht zu manchen älteren Anschauungen wieder zurück, aber wohl nicht zu de alten Längen- und Flächenmafsen. Als mustergültig mufs der Bericht erstatter die Sprache und den Inhalt der geschichtlichen Bemerkunge hervorheben.

Ganz anders verhält sich Spieker gegen Neuerungen. Seine acht zehnte Auflage dient wieder als Repertorium für brauchbare Änderunge,

die im letzten Jahre allgemeinere Anerkennung gefunden haben. So schreibt er Voraussetzung und Behauptung an Stelle von Hypothesis und Thesis (§ 33), braucht innerhalb des Textes keine Zeichen mehr, sondern schreibt „parallel" und „senkrecht" mit Buchstaben. Die Summe der drei halben Winkel eines Dreiecks beträgt einen Rechten (§ 34). Die Sätze: Ungleichen Seiten liegen entsprechend ungleiche Winkel gegenüber und Umkehrung (§§ 51, 52) gehen dem dritten Kongruenzsatz voraus und ersparen bei diesem die Unterscheidung dreier Fälle (§ 53). Die besternten Paragraphen haben z. T. eine kleinere Schrift erhalten, wodurch also äufserlich drei verschiedene Arten von Sätzen kenntlich sind. Der Winkel wird halbiert durch Konstruktion eines Deltoids, auf die Halbierung der anderen Diagonale wird weder bei der Konstruktion, noch beim Beweis eingegangen (§ 61). Der erste Inkongruenzsatz wird durch Bildung eines Vierecks aus den beiden Dreiecken, Halbierung der Summe der beiden ungleichen Winkel und Benutzung des Satzes von der Summe zweier Dreieckseiten bewiesen (§ 72). Der Begriff der Symmetrie wird für die Konstruktion nutzbar gemacht durch den Satz: Sind Punkte, Linien oder Figuren und eine Gerade als Symmetrieachse gegeben, so sind die dagegen symmetrisch liegenden Punkte, Linien oder Figuren der Lage und Gröfse nach bestimmt (§ 91a). Die Symmetrieachse wird benutzt zur Lösung der Dreieckskonstruktion aus $b - c$, v, w (§ 94b). Der Kathetensatz (Euklid) und Höhensatz ist vor die betreffenden Kreissätze gestellt worden (§ 180). Unter den Übungen finden sich folgende verbesserte Sätze: Die Chordale zweier Geraden ist die eine oder die andere ihrer Symmetrieachsen; die Ähnlichkeitspunkte zweier geraden Linien sind die unendlich fernen Punkte auf ihren beiden Symmetrieachsen. — Der Berichterstatter möchte hier noch einen Irrtum berichtigen, welcher sich durch ein Mifsverständnis in dem entsprechenden Teil des vorjährigen Berichtes eingeschlichen hat. Fr. Reidt betont in einer freundlichen Zuschrift, dafs seine „ablehnende Haltung gegen Hb. Müller" (*Jb.* II B 185) sich nicht auf die letzten Schriften des Verfassers bezieht. — Eine Reihe neu erschienener Lehrbücher ist noch in der vorstehenden Anmerkung aufgeführt.

c. Aufgabensammlungen[10].

„Bei Problemen vom Trapez helfen Parallelen stets; hat es aber gleiche Schenkel, auf die Basis fäll ein Senkel". „Hält Dich eine Sehne auf, fäll ein Lot vom Centrum drauf". Diese Verse sind den Reimregeln

---

10) A. Baule, Sammlg. v. Aufg. d. prakt. Geom. nebst kurzer Anleitg. zur Lösung derselben zum Gebrauch an allen Anstalten, an denen Vermessungskunde gelehrt wird, desgleichen für Gymnasien u. Realschulen. Berlin, Springer. 8 S. Bespr. CO. XVI, 500 (Glatzel). — E. Brunn, Gy.-L., Ein Beitrag zur Behandlg. planim. Konstr.-Aufg. Pg. Husum. No. 266. 14 S. — A. Emmerig, Geometr. Kopfrechenaufgaben mit Lösungen. Bamberg. Buchner 1887. 34 S. — R. von Fischer-Benzon, Dr. Prof., Die geometrische Konstruk-

zur geometrischen Analysis von Xenos entnommen. Der Verf. ist ein tüchtiger Mathematiker, wie die zugegebenen Erläuterungen beweisen, ein hervorragender Dichter ist er nicht, und wenn er das Buch im Ernst in der Schule verwenden will und es nicht zum Zwischenstundenscherz bestimmt hat, dürften seine pädagogischen Ansichten auch wenig Anerkennung finden. Lehren und Lernen mit Freudigkeit ist nicht identisch mit Amüsement an Klapphornversen und die gereimten Genusregeln tragen doch einen anderen Charakter.

Ehe der Berichterstatter zu den Aufgabensammlungen übergeht, mufs er auf ein aufserhalb des Berichtsjahres liegendes Programm von R. von Fischer-Benzon hinweisen, da auf dieser Vorarbeit alle neueren mehr oder weniger fufsen. In der That ist es eine Fundgrube für die Methodik des mathematischen Unterrichts im allgemeinen und für die Behandlung der planimetrischen Konstruktionsaufgaben im besonderen. Für letztere kann es als eine Adaptierung von Petersens *Methoden und Theorieen* für den Schulgebrauch bezeichnet werden und hat vor letzterem Werk den Vorzug bedeutend gröfserer Verständlichkeit.

Auf dies Programm und das von Vogt (Mainz) gründet Brunn hauptsächlich die Behandlung planimetrischer *Konstruktionsaufgaben.* Er benutzt nur geometrische Örter und beschränkt sich in diesen auf Gerade und Kreis und ausschliefslich Abstandsbeziehungen. In fünf Gruppen behandelt er 1. den bestimmten Abstand, 2. den gleichen Abstand von zwei Elementen, 3. bestimmte Abstandssummen, 4. Abstandsprodukt, 5. Abstandsquotient. Analog zum Abstand von einer Geraden wird der Abstand von einer Kreislinie eingeführt. Jede Aufgabe zerfällt in die Teile: Gegeben, Gesucht, Auflösung, Zeichnung, Untersuchung. Zum Schlufs bespricht er die Vermeidung einiger Fehler in der Behandlung der Konstruktionsaufgaben. Die Benutzung des Transporteurs könnte ihm aber vorgehalten werden.

Von Reidts *Planimetrischen Aufgaben* ist die zweite Auflage erschienen. Um die Benutzung der älteren neben der neueren, besonders

---

tionsaufgabe. Pg. Kiel 1884. 31 S. — G. Gerstenberg, Aufg. a. d. rechnenden Geometrie. Pg. Ploen. 11 S. — Th. Harmuth, Textgleichungen geometrischen Inhalts. Berlin, Springer. 66 S. Bespr. ZR. No. VI. BhS. No. IX. Litt.-Centrbl. No. L. Hoppe, Litt.-Ber. 26, 16. — H. Lieber, Dr. Prof., u. F. von Lühmann, Obl., Geometrische Konstruktions-Aufg. VIII. Aufl. Berlin, Simion 1887. Bespr. Hoppe, Litt.-Ber. 26, 14. — E. R. Müller, Planimetr. Konstr.-Aufg. 2. Aufl. Oldenburg, Stalling. Vgl. Jb. II B195. Hoppe, Litt.-Ber. 26, 15. — F. Reidt, Dr. Prof., Planimetrische Aufgaben. T. 2. Aufl. geordn. nach Auflös.-Meth. u. mit Anleitg. z. Behandlg. versehen. 2. Aufl. Breslau, Trewendt. 127 S. Bespr. Hoppe, Litt.-Ber. 26, 15. ZhU. XVII, 12 (Dr. F.). BhS. V, 135 (Ibrügger). — M. Rusch, Sammlg. v. Aufg. a. d. Geom. u. prakt. Planim., eb. u. sphär. Trig., Ster. u. anal. Geom. Wien, Pichler. 146 S. — Xenos, Reim-Regeln zur geometrischen Analysis. Ravensburg, Maier. 16°. 16 S. Vgl. Gm. VI, 366 (Widmann).

in der Anordnung der Aufgaben sehr veränderten Ausgabe zu ermöglichen, hat der Verfasser ein Verzeichnis der Parallelaufgaben vorangeschickt, ein Verfahren, welches Nachahmung verdiente. Dagegen mufs der Berichterstatter sein Bedauern aussprechen, dafs die Vorrede zur ersten Auflage nicht wenigstens teilweise wiedergegeben ist. Der Verfasser sollte bedenken, dafs an seinem Werden sich auch gern andere bilden möchten. Der erste und zweite Kursus des Buches benutzt die Methode der Hülfsfiguren und die der geometrischen Örter und zwar zuerst an leichteren und dann an schwereren Aufgaben. Der dritte Kursus enthält die Methode der ähnlichen Figuren (perspektivische Verschiebung bei von Fischer-Benzon) und der algebraischen Analysis. Der vierte Kursus benutzt die Proportionen; im Anhang ist hauptsächlich das apollonische Berührungsproblem behandelt. Wenn der Berichterstatter einem solchen Meister gegenüber eine Ansicht aussprechen darf, so wäre vielleicht die Reihenfolge der geometrischen Örter: Kreis, Parallele, Mittellot, Winkelhalbierende der Reidts vorzuziehen. Auch die Imperativform bietet gewisse Vorteile bei der Beschreibung der Zeichnung. Einzelheiten lassen sich schwer aufserhalb des Zusammenhangs anführen. Jeder, der des Verfassers Anleitung zum Unterricht mit Genufs gelesen hat, wird sich ja ohnehin gedrungen fühlen, die Methode desselben gerade in einem so schwierigen Gebiet im einzelnen kennen zu lernen.

Aus den Werken von Koppe, Hechel, Haberl und Reidt hat Rusch Aufgaben aus allen Theilen der Geometrie zusammengestellt. Da Resultate auch bei den Zahlenbeispielen nicht gegeben sind, die Zusammenstellung kritiklos und unübersichtlich weder methodisch noch systematisch zu rechtfertigen ist, ist das Buch nach des Berichterstatters Ansicht für Schüler und Lehrer unbrauchbar. Wallentin beurteilt es erheblich günstiger.

Eine treffliche Originalarbeit sind Harmuths *Textgleichungen geometrischen Inhalts*, gleich brauchbar zur Einübung der metrischen Sätze der Geometrie, wie der natürlichen Formen der Gleichungen ersten, zweiten und dritten Grades mit ein und zwei Unbekannten und auch diophantischer Gleichungen. Die Einteilung folgt im planimetrischen Teile dem geometrischen System, die einzelnen Aufgaben, welche doppelte Zahlenwerte enthalten, sind durch vorgesetzte Sternchen und Kreuze ihrer algebraischen Natur nach kenntlich gemacht. Wenn auch einzelne schwerere Aufgaben darunter sind, die Mehrzahl kann jeder tüchtige Schüler, vorausgesetzt, dafs er die betreffenden geometrischen und algebraischen Kapitel kennt, selbständig lösen, und unter Anleitung des Lehrers bewältigen sie selbst schwache Schüler.

Gerstenbergs *Aufgaben aus der rechnenden Geometrie* sind nicht, wie der Titel vermuten liefse, etwas Ähnliches, wie die Harmuthschen, sondern es sind geometrische Konstruktionsaufgaben, welche mit Hülfe von Gleichungen wesentlich rascher gelöst werden. Die Aufgaben sind, wie der Verfasser erklärt, nicht alle selbständig erfunden, doch steckt ein gut

Teil eigener Arbeit darin, zumal dem Verfasser manche Vorarbeiten auf diesem Gebiet nicht vorlagen. In anspruchsloser Weise hat er für seine Schüler sorgen wollen und einen schätzenswerten Beitrag zur Schulmathematik geliefert.

Emmerigs *Geometrische Kopfrechenaufgaben* sind zunächst für die Oberklassen der Volksschulen, für Mittelschulen und Lehrerseminare bestimmt. Die ausführlichen Auflösungen sind infolgedessen ohne Hülfe der Algebra gegeben, immer gewandt, aber häufig wenig elegant, wenn man die algebraische Lösung danebenstellt. Trotzdem möchte der Berichterstatter das Buch auch Gymnasiallehrern empfehlen, nur müssen die Aufgaben selbst, oder wenigstens die Zahlenwerte von den Schülern niedergeschrieben werden, da die Gedächtniskraft nach des Berichterstatters Erfahrung nicht ausreicht, selbst die leichteren Aufgaben völlig im Kopfe zu lösen. Als Beleg für diese Behauptung einerseits und die mannigfaltige Einkleidung der Aufgaben andererseits mögen folgende Beispiele dienen: „Das pyramidenförmige Dach eines achteckigen Turmes soll mit Schiefer gedeckt werden. Die Basis eines jeden Dreiecks hat $4\frac{1}{2}$ m und die Höhe 7 m. Was kostet die Bedeckung, wenn die Herstellungskosten für 1 qm sich auf 4,20 Mk. belaufen?“ „Ein Bienenzüchter setzt Wurzeln von einjährigen Fenchelpflanzen u. s. w.“ „Die lichte Fläche eines eingerahmten Bildes u. s. w.“ „In einer Anstalt befindet sich ein Schlafsaal von $12\frac{1}{2}$ m Länge, 9 m Breite und $3\frac{1}{2}$ m Höhe. Für wieviel Personen ist derselbe bestimmt, wenn für jede Person 30 cbm Luftraum in Rechnung gebracht werden?“ Die Lamésche Reihe hat der Verfasser mit Erfolg benutzt, in den rationalen Dreiecken sich aber zu sehr beschränkt.

Neue Auflagen sind von den Konstruktionsaufgaben von E. R. Müller sowie von Lieber und von Lühmann erschienen.

d. Planimetrische Einzel-Darstellungen[11]).

R. Klimpert hat versucht, die Geschichte der Geometrie für Freunde der Mathematik, insbesondere für Lehrer gemeinverständlich darzustellen und damit geglaubt eine Lücke auszufüllen, da die bisherigen

11) R. Beez, Dr. Prof., Über Euklidische u. Nicht-Euklidische Geometrie. Pg. Plauen i. V. 32 S. — H. Bleicher, Kreise über d. Höhen e. Dreiecks u. über den Höhenabschnitten. Hffm. Ztsch. XIX, 415. — R. Caspar, Dr. Prof., Beweis e. Dreiecksatzes (Spieker § 126), Hoppes Archiv VII, 109. — Delabar, Prof., Das geometr. Zeichnen. 4. Aufl. Freiburg, Herder. 61 S. — J. G. van Deventer, Zur Winkelmessung. Hffm. Ztschr. XIX, 83. — G. Effenberger, Die Definitionen i. d. Geom. Msch. II, 274. — Faber, Planimetrische Sätze u. Aufgaben. Pg. Lauban Gy. — Fleckinger, Prof. Methodik d. Unterr. in d. Geom. u. im geom. Zeichnen. 40 S. Wien, Hölder — R. von Fischer-Benzon, Dr. Prof., Eine Berührungsaufgabe. LL. XVI S. 98—107. — W. Fuhrmann, Der Brocardsche Winkel d. Dreiecks. Hoppe Archiv VI, 1—88. — Göring, Geometrische Untersuchungen. Pg. Dresden

Geschichten der Mathematik „durchweg von Gelehrten für Gelehrte“ geschrieben seien. Wenn er das letztere selbst von Büchern behauptet wie dem von Arneth, welches er — allerdings unter Angabe der Quelle — stark benutzt, so stellt er an „Gelehrsamkeit“ recht geringe Ansprüche, und es ist ein Zeichen anerkennenswerter Bescheidenheit, wenn er sein Buch als weder von einem Gelehrten noch für Gelehrte geschrieben bezeichnet. Eine fleifsigo, wenn auch ungleichmäfsige Benutzung der Werke von Cantor, Suter, Hankel, S. Günther und Chasles ist dem Buch nicht abzusprechen. Die Geometrie der Griechen ist auch, frei nach Arneth, im ganzen gelungen; aber später tritt doch der Mangel eines auf Übersicht und Beherrschung des Stoffes gegründeten selbständigen Urteils, besonders in der planlosen Aneinanderreihung wichtiger und unwichtiger Thatsachen so stark hervor, dafs der Berichterstatter nur zugeben kann, dafs das Buch zu den besseren der Kleyerschen

---

Neustadt, Hoffm. Ztsch. XIX. 542. — Gray and Lowson, The elements of graphical. Arithmetic and graphical statics. London and Glasgow, W. Collins. Nature vol. 38 p. 4. — J. Hahn, Dr., Äquipollenzen u. ihre Anwendungen i. d. Planim. Hoffm. Ztschr. XIX, 1—9. — Hertter, Das Trapez. KW. 34 S. 477—501. — Kerschbaum, Quadratur des Kreises. Coburg, Riemann jr. (Findet $\pi = 3{,}144\,605\,4$). — Kiehl, Die durch drei ähnl. Punktreihen erzeugten Dreiecke u. Kegelschnitte. Eine Verallgemeinerung der Sätze von Brocard, Artzt u. a. Pg. Bromberg, R-Gy. — R. Klimpert, Gesch. d. Geom. Stuttgart, Maier. 160 S. — Kürsckák, Über die in den Kreis u. um den Kreis beschriebenen Vielecke. Math. u. nat. Ber. a. Ungarn. V. S. 77—82. — Langley, Use of Ptolemys theorem for a problem in maxima and minima. Nat. 38 p. 149. — J. Lengauer, Flächeninhalt des Rechtecks. BbG. 23, 450. — H. Lieber, Über d. Brocardschen Kreis. Pg. Stettin. R.-Gy. — H. Lieber, Konstrukt. d. Dreiecks a. d. Winkelhalbierenden. Hoffm. Ztschr. XIX. (Litterat. des Gegenstandes.) — Lindner, Repetit. d. Planim. f. Schüler d. ob. Klassen d. Gym. Pg. CöslinGy. 1888. — Lolling, Quadratur des Zirkels. Hamburg, Kramer. ($\pi = 3.097\,6$). — Milne, Companion to the weekly problem papers. London, Macmillan. Nature vol. 38 p. 76. — C. Pabst, Einige Beziehungen zu den drei Höhen u. zw. den drei Seiten-Halbierenden Ecktransversalen eines Dreiecks. Hoppes Arch. VI, 10. — L. Graf von Pfeil, Der Annäherungssatz aus der Planimetrie. ZhU. XVII, 369. — L. Graf von Pfeil, Wann ist der pythag. Lehrsatz entdeckt worden? ZhU. XVII, 149. — Schiffner, Gemeinschaftl. Tangenten zweier Kreise. ZR. XIII, S. 31. S. 82. — Schlömilch, Geh.-Rat., Zur Berechnung von π. Hffm. Ztschr. XIX, 83. — S. Schmitz, Zum Ptolemäus. BbG. XXIV, 192. — Schönemann, Mechanische Verwandlg. von Figuren. Pg. SoestGy. Vgl. M. Simon. Hffm. Ztschr. XIX, 498. — M. Simon, Zerlegung flächengleicher Figuren in e. möglichst kleine Zahl paarweise kongruenter Teile. Hffm. Ztschr. XIX. 401. — Stolz, Flächen- u. Inhalts-Berechn. u. d. anschauliche Vergleichg. d. eb. Vielecke u. rismen. ZöG. 39, 297. — Uhlich, Altes u. Neues zur Lehre v. d. merkürdigen Punkten. Pg. Grimma 1887. Vgl. Glaser, Über einige merkwürdige unkte des Vierecks. Pg. Homburg v. d. H. 1887. Emmerich, Gm. VI. S. 199 s 203. — Wimmenauer, Definit. d. Winkels. Hffm. Ztschr. XIX, 261. — Wipper, röm. Staatsrat, 46 Beweise d. Pyth. Lehrsatzes. Übers. von F. raap, Oberlehrer. Lpz., Barsdorf. 51 S. — Wormell, Plotting or graphic athematics. London, Waterlow. Nature vol. 38 p. 172.

der reinen, sei es der durch Algebra gestützten (analytischen). Nur darf der Unterricht nicht selbst wieder in algebraische Gewohnheiten zurückfallen, nicht blofs in einem Einüben von Aufgabenschemaken bestehen, unter die dann der Lernende jede Einzelaufgabe mechanisch zu subsummieren hat. Auf diesem Wege werden wir sicher nicht viel selbständig denkende Köpfe bekommen." Der Berichterstatter hat an sich und anderen die Erfahrung gemacht, dafs der Anfänger im Unterricht in der Regel die Arithmetik begünstigt, dafs sich aber bei der Mehrzahl, oft unter thatkräftiger Hülfe des philologischen Direktors, ein Umschwung zu Gunsten der Geometrie vollzieht.

Die Arbeit von Hertter über das Trapez bedauert der Verfasser, nicht ganz wiedergeben zu können. Indem Hertter neben dem gemeinen das verschränkte Trapez (aus den Grundlinien und Diagonalen gebildet) benutzt, entwickelt er an demselben die ganze Lehre von der Proportionalität der Strecken. Einige werden Hertter ja mindestens zum Scheiterhaufen verurteilen, da er die Inkommensurabilität unberücksichtigt läfst, und gar erst deswegen, dafs er die entsprechenden Strecken abmessen läfst — er ist sich aber dessen bewufst und tröstet sich mit Schopenhauer. Korrekt und einfach wird dann das Teilungsverhältnis eines Winkels eingeführt und eine Reihe von Sätzen aus der Perspektivität leicht bewiesen.

Zum Pythagoreischen Lehrsatz hat Wipper 46 Beweise zusammengestellt. Graf Pfeil setzt die Entdeckung des Satzes auf 1600 vor Christi Geburt fest. Die Arbeiten von Schmitz und Langley beziehen sich auf das Sehnenviereck. Flächenberechnungen sind der Gegenstand der Untersuchungen von Stolz, M. Simon, Schönemann, Lengauer. Sie streifen an die „anschauliche Quadratur" Gusserows. Inbezug auf die Berechnung von π warnt Schlömilch vor Zeitvergeudung, Lollings und Kerschbaums Resultate sind als Kuriosa aufgeführt; aber auch Gallenkamp erkennt die Transcendenz von π trotz Lindemanns und Weierstrafs' Beweis noch nicht an. Als Einleitung zur Exhaustionsmethode empfiehlt Graf Pfeil den Satz: „Ein Wert, der einem anderen Werte beliebig genähert werden kann, ist diesem letzteren gleich zu achten." Er zeigt dann, wie man durch Annäherung Teilung von Strecken und Winkeln mit beliebiger Genauigkeit ausführen kann. Das ist in der That nützlicher, als wenn man den Jungen blofs die Unmöglichkeit der trisectio anguli mitteilt, so dafs sie in die höchste Verwunderung geraten, wenn man von ihnen die Zeichnung eines Winkels von einem Grad verlangt. Dagegen hat den Berichterstatter das wegwerfende Urteil befremdet, das Graf Pfeil über Archimedes' Bestimmung von π fällt. Sind die Grenzen $3\,^1/_7$ und $3\,^{10}/_{71}$ nicht genau genug und bleibt er nicht doch der König, der gerade auf diesem Gebiet so fleifsigen Kärrnern zu thun gegeben hat?

Die „Graphik" d. h. zeichnende Darstellung in der Mathematik und durch ihre Vermittelung in anderen Wissenschaften (vgl. Physik) ist wieder-

holt empfohlen und bearbeitet worden. Erwähnt seien hier die Werke von Delabar, Fleckinger, Gray und Lowson sowie von Wormell. Die darstellende Geometrie, in welche diese Bücher zum Teil hinübergreifen, wird bei der Stereometrie zu besprechen sein.

e. Analytische Geometrie der Ebene[12]).

Krumme fafst in einem Aufsatz, welcher der Vorläufer einer in kurzem erscheinenden Schrift ist, den Zweck des Unterrichts in der analytischen Geometrie in folgenden Satz zusammen: „Das Ziel der analytischen Geometrie ist nicht nur die Darlegung der der an. Geom. eigentümlichen Verfahrungsarten zur Auffindung geometrischer Örter und zur Ermittlung der Eigenschaften dieser Örter, sondern der Schüler soll durch Anwendung der anal. Geom. auf Mathematik, Physik, Astronomie, Geographie u. s. w. in der anal. Geom. auch ein notwendiges und unersetzliches Hülfsmittel zur Erforschung und zur Darstellung von Naturerscheinungen kennen lernen“. Krumme ist infolge dessen gegen die ausschliefsliche Behandlung der Kegelschnitte, empfiehlt Beschränkung in der Anzahl der wirklich im Gedächtnis zu behaltenden Sätze und zeigt am

12) K. Baer, Parabolische Koordinaten. Pg. Frankfurt a. O. Schlöm. Ztschr. Litt.-Abt. 33, 216. — C. Beyel, Dr., Oskulation u. vierpunktige Berührg. von Kegelschnitten. Hffm. Ztschr. XIV. 499. — Breuer, Konstruktive Geometrie der Kegelschnitte auf Grund d. Focaleigenschaften. Eisenach, Bacmeister. 110 S. Hoppe, Litt.-Ber. 25, 9. Jb. II B203. — Drasch, Vorschläge zur Reform d. Behandlg. d. anal. Geom. a. d. Mittelschule. Pg. Steyer 1886/1887. 48 S. ZöG. 39, 960 (Wallentin), Gm. VI, 626. — Dronke, Ellipsezirkel (D.R.P. 40058). Kegelschnittzirkel (D.R.P. 40355). Westphals Ztsch. f. Instr.-Kunde VIII, 39 u. 74. — Fr. Faber, Dr. Prof., Kegelschnitte (Titel planim. Erörterungen). Pg. Lauban. 26 S. — R. Gaertner, Die Polaren d. allg. Kurven. Hoppes Ztschr. VII, 180. — Grohmann, Unbestimmtheiten in d. Anfangsgründen d. anal. Geom. ZR. XIII, 342. — Gusserow, Die Ellipse als Normalprojektion des Kreises. Hffm. Ztschr. XVI, 418. — R. Heger, Dr. Prof., Einführg. in d. Geom. d. Kegelschn. Zum Gebrauch f. höh. Lehranstalten. Breslau, Trewendt 1887. 61 S. Hoppe, LB. 26, 55. CO. XVI, 39 (Glatzel). — van Hengel, Eine Auswahl a. d. anal. Geom. d. Ebene. Pg. Emmerich Gy. — Krumme, Dir., Der Unterricht in d. anal. Geom. PA. 31, 1—42. — A. Michalitschke, Die archimedische, die hyperbolische u. die logarithmische Spirale. Prag, Haerpfer. 77 S. — E. Ritsert, Dr. Direktor, Geometrisch-analytische Aufgaben. Pg. Laubach 1888 45 S. — Salmon, Analyt. Geom. d. Kegelschnitte. Übers. v. Fiedler. 5. Aufl. Lpz., Teubner. 809 S. — Schellbach, Analyt. Geom. (Titel Optik). Poskes Ztschr. I, 239. — K. Schober, Zur Konstrukt. d. Kegelschnittlinien. Hoppes Archiv VII, 99. — H. Schotten, Fufspunktskurven. Pg. Hersfeld. Bespr. Cantor, Schlöm. Ztschr.. hist.-litt. Abt. 33, 215. — H. Schotten, Hypocykloiden. Pg. Kassel. Bespr. Gm. VI, 130 (S. Günther). — H. Willig, Gy.-L., Behandlg. d. Kegelschnitte mittels Linienkoordinaten. Pg. Mainz No. 602. 48 S. — H. Westermann, Die anal. Geom. auf d. Schule. Riga, Kymmel. 141 S.

Beispiel der Geraden, wie wenig zum Weiterbau des Systems nötig ist. Der sehr reichhaltige Aufsatz geht ferner auf die Verteilung des Unterrichtsstoffes in der mathematischen Geographie und damit zusammenhängend auf den Umfang des Wissens in sphaerischer Trigonometrie ein. Endlich wird die anal. Geom., besonders das Aufsuchen geometrischer Örter im speziellen behandelt.

Westermann beschränkt sich auf die Zeichnung einer Reihe von Aufgaben aus der Koordinaten-Geometrie. Er nimmt eine Achse an, fällt von dem zu bestimmenden Punkt ein Lot auf dieselbe, mifst die Länge des Lotes und den Abstand des Fufspunktes von einem festen Punkt der Geraden. Die Zeichnung physikalischer Kurven, absichtliche Fehler in einer Ellipsenzeichnung weisen darauf hin, dafs er mehr Graphik als Analysis im Sinne hat. Das schliefst aber die Benutzung vieler seiner Bemerkungen für die anal. Geom. nicht aus.

Die Kegelschnitte wurden schulmäfsig dargestellt von Schellbach, Heger, Faber, Willig, Schober, Ritsert, abgesehen von Abschnitten in den neu erschienenen Lehrbüchern. 5 Quartseiten genügen K. Schellbach, um nebenbei in einem Aufsatz über geometrische Optik die Kegelschnitte nebst ihren Evoluten zu behandeln. Form und Inhalt ist des Meisters würdig. Schober konstruiert die Kegelschnitts„linien" durch Spezialisierung des Paskalschen Satzes. R. Hegers Kegelschnitte setzen Bekanntschaft mit der darstellenden Geometrie (S. 2) und mit der Verwendung der Koordinaten in der Algebra (S. 17) aufser Beherrschung des Primapensums voraus, so dafs das Buch nur in Ober-Realschulen unmittelbar verwandt werden kann. Auf einige kurz bewiesene Sätze läfst der Verf. jedesmal eine grofse Anzahl Übungen rechnender, beweisender und technischer Art folgen. Ausgehend vom Rotationskegel stellt er die Gleichungen der Kegelschnitte auf, daran schliefsen sich quadratische Punkt- und Strahlen-Involutionen, projektivische Punktreihen und Strahlenbüschel und Anwendung derselben auf Kegelschnitte, endlich werden die Flächen der Kegelschnitte berechnet. Die Darstellung ist durchweg klar und elegant, die Aufgaben sind anregend, aber zum Teil recht schwer. Breuers Lehrbuch wurde schon im Vorjahre besprochen, es hat verdientermafsen einen Verleger gefunden. Einheitlich leitet Fr. Faber die Kegelschnitte ab aus dem Satz: „Der geometrische Ort der Mittelpunkte aller Kreise, welche zwei gegebene Kreise berühren, heifst ein Kegelschnitt". Die zwei Kreise können zu Geraden und zum Punkt degenerieren, können gleiche oder verschiedene Radien haben, ineinander oder durcheinander liegen, woraus sich 10 Spezialfälle ergeben. Für die Parabel werden 42, für die Ellipse 59, für die Hyperbel 16 Sätze teils ausführlich, teils andeutung[s]weise bewiesen. Willig will mit seinem Programm in die Rechnung [mi]t Linien-Koordinaten einführen und hält dieses Gebiet nicht für unzugängli[ch] für Schüler. Wenn der Berichterstatter hierin auch anderer Meinung i[st], mufs er die Durchsichtigkeit der Darstellung doch anerkennen. I[n] Ellipse erscheint als „der geometrische Ort des einen Schenkels ein[e]s

rechten Winkels, dessen anderer Schenkel durch einen festen Punkt innerhalb eines Kreises geht und dessen Scheitel sich auf der Peripherie dieses Kreises bewegt"; für die Hyperbel liegt dieser Punkt aufserhalb des Kreises, für die Parabel vertritt eine Gerade den Kreis. Die Zeichnung weniger Tangenten genügt, die Gestalt des Kegelschnittes hervortreten zu lassen. Als Zeichenübung ist dies nützlich, die wissenschaftlichen Erörterungen dazu bewegen sich aber doch auf einem dem Schüler zu fremden Gebiet. Ein anderes neues Gebiet sucht Ritsert dem Schüler in den Winkelkoordinaten aufzuschliefsen, und beherzigenswert sind seine Äufserungen über Beschränkung der Algebra zu Gunsten weiterer Ausnutzung der Trigonometrie. Auch die Art, wie er die letztere will, nämlich nicht durch Verquickung mit unmäfsig schweren Konstruktionsaufgaben, sondern in einer das allgemeine Interesse fördernden Verbindung derselben mit anderen Zweigen der Mathematik, wird auf weitgehende Zustimmung rechnen dürfen. Ob er mit der eigentümlichen Vereinigung analytischer und synthetischer Geometrie mit der Trigonometrie aber der Schule einen Dienst leistet, bezweifelt der Berichterstatter; wissenschaftlich interessant ist seine Arbeit sicher. Die Theorie der Kegelschnitte hat der Verf. bereits in früheren Programmen (1883 und 1885) zur Erledigung gebracht. In der vorliegenden Arbeit, deren 6. Abschnitt wissenschaftlich neue Ergebnisse liefert, giebt er eine zusammenhängende Übersicht der Benutzung seiner Winkelkoordinaten: Geht man von einer festen Basis aus, so läfst sich jeder Punkt der Ebene als Spitze eines Dreiecks bestimmen mit Hilfe der zwei Winkel, welche der Basis anliegen. Die Kotangenten dieser Winkel werden einfach als α und γ bezeichnet, wodurch allerdings eine sehr abgekürzte Schreibweise gewonnen wird: $\alpha + \gamma = u$ ist die Gleichung einer Parallelen zur Basis, $\alpha + \gamma = p^2$ die einer Ellipse, $\alpha\gamma = +1$ die eines Kreises. Die Aufsuchung geometrischer Örter mit Hilfe dieser Koordinaten und elegante Auflösung sonst schwieriger Konstruktionsaufgaben sind der Inhalt des 4. und 5. Abschnitts. Mehr der Wissenschaft angehörig ist Michalitschkes Arbeit über *Die Spiralen.* Er selbst hat sie zur Einführung in die Elemente der Anwendung der Infinitesimalrechnung bestimmt. H. Schottens Programme über *Fufspunktskurven und Hypocycloiden* wurden mehrfach günstig beurteilt. Grofsmann macht darauf aufmerksam, dafs die Rechts- oder Linkswendigkeit der Polygone zu wenig unterschieden wird. Recht viele Bücher befleifsigen sich allerdings darin, ja selbst in der Reihenfolge der Buchstaben bei kongruenten und ähnlichen Dreiecken, einer Nachlässigkeit, die man 30 Jahre nach dem Erscheinen von R. Baltzers *Elementen* für unmöglich halten sollte. Von den Lehrbüchern, welche die Kegelschnitte oder Teile der analytischen, beziehungsweise Koordinaten-Geometrie behandeln, sei noch besonders Greves kurze treffende Darstellung der drei Kegelschnitte auf drei nebeneinander laufenden Kolonnen hervorgehoben. Berücksichtigt werden diese Kapitel bei Hočevar, Menger, Kröger, F. Fischer (*Stereometrie*),

Hauck (*Stereometrie*). Auf die Arbeiten von Baer, Beyel, Drasch, Dronke, Gaertner, Gusserow, van Hengel und Schober sei noch hingewiesen.

2. Trigonometrie[13]).

Der vollständige Titel der Kleyerschen Trigonometrie lautet: *Encyklopädie der gesamten mathematischen, technischen und exakten Naturwissenschaften, Lehrbuch der ebenen Trigonometrie*, eine Sammlung von 1049 gelösten oder mit Andeutungen versehenen trigonometrischen Aufgaben aus der angewandten Mathematik; mit 797 Erklärungen, 563 in den Text gedruckten Figuren und 65 Anmerkungen nebst einem ausführlichen Formelnverzeichnis von über 500 Formeln. Zum Gebrauch an niederen und höheren Schulen sowie zum Selbststudium und Nachschlagen bearbeitet nach eigenem System von Adolph Kleyer. Wem dieser Titel gefällt, für den mag das fast 1000 Seiten starke Buch auch geeignet sein. Für Schüler ist es unbrauchbar, Lehrer können daraus Aufgaben entnehmen. Die Ausstattung, besonders die saubere Ausführung der Zeichnungen (der Ätna ist übertrieben grofs), verdienen Anerkennung. 5stellige

---

13) M. Cantor, Über e. Proport. a. d. elem. Geom. Schlöm. Ztschr. XXXIII 119. J. Ducrue, Absolutorial-Aufgaben in Bayern. 3. Aufl. Würzburg, Stahel. 88 S. — Falke, Die Grundlage d. eb. Trig. entwickelt an konkreten Aufgaben. Jb. Päd. XX, 161—200. — A. Feld u. V. Serf, Proff., Ltfd. f. d. geom. Unterr. nebst Sammlg. v. Aufg. Wiesbaden, Kunze. Trig. 33 S. — F. Fischer, Planim. u. Trigon. (ohne Aufg. 42 S). Lpz., Grunow 1887. — F. W. Fischer, Ebene u. sphär. Trig. 2. Aufl. Freiburg. Herder 1887. 172 S. Hoppe, Litt.-Ber. 25, 10. — E. Grohmann, Üb. d. gemeine sphär. Dreieck. ZR. XIII, 657. — E. Heis, Ebene u. sphär. Trig. Köln, Du-Mont-Schauberg. 308 S. — E. Hartenstein, Gang d. Unterrichts bei Einführung in die Trig. LL. 17, 34—41. — A. Kleyer, Lehrb. d. eb. Trigon. Stuttgart, Maier. 958 S. Bespr. CO. XVI, 43 (Glatzel). — H. Lieber, Dr. Prof. u. F. von Lühmann, T. 3. Ebene Trig., Stereom., sphär. Trig. mit 2 Fig.-Tafeln. IV. Aufl. Berlin, Simion. 32—38—12 S. — Morawetz, Sphär. Trig. cas. ambig. ZR. XIII, 455. Vgl. ZR. XII, 274. Vgl. Haluschka. Pg. Trautenau 1887. — Hb. Müller, Trigonometrie. Metz, Scriba. Bespr. Schmitz, Gm. VI, 741. — Nies, Dr., Lehrb. d. eb. Trig. f. d. Schulgebr. (78 S.). Darmstadt, Bergsträfser. — K. Noack, Dr., Sätze u. Formeln d. El.-Math. Giefsen, Münchow. — A. Sickenberger, Prof. T. 3. Stereom., Trigon. München, Th. Ackermann. 46 u. 30 S. — Seipp. Üb. trig. Funkt. von Winkelsummen u. üb. Relat. zw. Polyg.-Winkeln. Hoppes Arch. VII, 27. — Steinhauser, Die Dezimalteilung des Quadranten. ZR. XIII, 335—341. — Spitz, Lehrb. d. el. Trig. 6. Aufl. Lpz., Winter. 140 S. Resultate dazu. 6. Aufl. 73 S. — A. Wernicke, Dr. Dozent, Goniometrie u. Grundzüge d. Trigonometrie innerhalb d. Ebene, als goniometrische Ergänzung der doppelmäfsigen Geometrie der Elementargebilde innerhalb d. euklidischen Geometrie des Mafses für ob. Klassen höh. Lehranstalten. Braunschweig, Schwetschke. VIII u. 175 S. Bespr. PA. 30 488—491 (Thieme). — O. Zimmermann, Metrische Relationen am Sehnenviereck. Hoppes Arch. VII, 64—98.

Logarithmen würden ausreichen. Das Buch enthält nur die ebene Trigonometrie, doch sind die Goniometrie und sphaerische Trigonometrie in entsprechender Bearbeitung erschienen.

Die Abteilung Trigonometrie im *Leitfaden* von Feld und Serf enthält eine Seite Erklärungen, dann 5 Seiten goniometrische und 2 Seiten trigonometrische Formeln. An Aufgaben sind im ganzen 17 Seiten vorhanden; es fehlen goniometrische Gleichungen, für die Fundamentalfälle des schiefwinkligen Dreiecks sind nur je 2 Beispiele gegeben; das Viereck ist mit 2 Seiten Aufgaben bedacht. Den schwierigeren Aufgaben ist aufser dem Ziffernresultat nur die allgemeine Lösungsformel zugefügt. Der Lehrer mufs also tüchtige Kenntnisse oder ein ausführliches Lehrbuch daneben haben, für den Schüler im Klassen- und Privatunterricht ist auch dieser Teil des Feldschen Leitfadens ausgezeichnet geeignet.

K. Noacks *Leitfaden* enthält keine Aufgaben. Der trigonometrische Teil scheint dem Berichterstatter der beste zu sein. Bei der sonst weisen Beschränkung könnten überstumpfe Winkel vielleicht im Anfang fortbleiben, oder sollen goniometrische Gleichungen gelöst werden? Der Projektionssatz wird Cosinussatz genannt (S. 106). Die Formel für ϱ bietet wohl den elegantesten Ausgangspunkt für die Winkelberechnung (S. 108). Das rechtwinklige sphaerische Dreieck wird kurz behandelt.

A. Wernickes *Trigonometrie* wird von Thieme sehr abfällig behandelt. Der Berichterstatter hat in allen Wernickeschen Schriften neben manchem Sonderbaren viel Originales gefunden; eigenartig mufs diese Schrift jedenfalls auch sein und wahrscheinlich für Lehrer lesenswert. Hubert Müllers *Trigonometrie* wird von Schmitz ein „didaktisches Meisterwerk“ genannt; es entwickelt die allgemeinen goniometrischen Formeln aus der Trigonometrie. Dem Berichterstatter lagen diese Bücher, sowie die von Spitz, Nies und F. W. Fischer nicht vor.

In Lieber und von Lühmanns *Trigonometrie* konnte der Berichterstatter Änderungen gegen die dritte Auflage nicht finden und mufs sogar gestehen, dafs ihm dieser Teil nicht in dem Mafse gefällt, wie die übrigen Abschnitte des rasch verbreiteten Buches, das sich sonst durch Beschränkung der Sätze und reichliche Darbietung von Übungsstoff auszeichnet. Die Einführung geschieht wie bei Mehler (*Jb*.II B207), später aber wird die Gradeinteilung benutzt. Funktionen 4 und 5facher Winkel sind wohl entbehrlich, dagegen könnte die Einführung in die Tafeln ausführlicher sein. Originell und gut verwertbar sind die 38 Formeln mit r, urch welche alle möglichen Stücke des Dreiecks mit Hülfe der Winkel usgedrückt werden. Die sphaerische Trigonometrie geht vom rechtwinkgen Dreieck aus, entwickelt die Formeln und giebt dann die allgemeinen ösungsmethoden für 6 verschiedene Fälle. Dasselbe geschieht für das hiefwinklige Dreieck. Die Masse der Formeln wirkt erdrückend. Der erichterstatter vermifst jene Einheit, die sich unschwer erreichen läfst,

wenn man die Koordinaten-Transformation ins Trigonometrische übersetzt wie es Le Verrier thut und später das Polardreieck ausnutzt, was wohl R. Lehmann-Filhés in seinen Vorlesungen zuerst gethan hat.

A. Sickenberger setzt die Trigonometrie an das Ende seines *Lehrbuches* und benutzt sie als Abschlufs und zur Verknüpfung der einzelnen Teile. Aufgaben bietet er nicht. Er geht vom rechtwinkligen Dreieck aus und bringt gleich trigonometrische Verwendungen. An die Funktionen zusammengesetzter Winkel schliefsen sich Berechnungen algebraischer Ausdrücke. Die Fundamentalfälle werden an je einem Beispiel durchgeführt. Recht nützlich ist die „trigonometrische Analysis". Die sphaerische Trigonometrie bietet allzu viele Formeln.

Heis' *Trigonometrie* ist sehr reichhaltig an Lehrsätzen und Übungsmaterial. Der zweite Teil enthält Anwendungen zur Auflösung von Gleichungen, komplexe trigonometrische Formeln, goniometrische Reihen, Aufgaben a. d. Geodäsie, mathematischen Geographie, Astronomie und Nautik und weitgehende Anwendung der sphärischen Trigonometrie, zum Schlufs die regulären Sternpolyeder. Die Anwendung 7stelliger Logarithmen und der Umfang und Inhalt des Buches weisen über das Schulgebiet hinaus; dem Leser wird recht viel geboten.

F. Fischers *Trigonometrie* stellt ein elegant aufgebautes System dar und wird für jeden Lehrer interessant zu lesen sein. Ob für den Schüler eine solche zusammenhängende Darstellung, so leicht und einfach auch jeder Schritt, nicht aber schwieriger ist, als ein in Paragraphen geteiltes Lehrbuch mit grofsgedruckten Lehrsätzen und langweiligen Formelsammlungen, wagt der Berichterstatter nicht zu entscheiden. An besonders wohlgelungenen Einzelheiten fiel die Berechnung von cos 1′ und die Ableitung der Halbwinkelsätze auf. Die sphaerische Trigonometrie beginnt wie die ebene mit dem rechtwinkligen Dreieck, giebt die Nepersche Regel in praktischer Form, geht dann zum gleichschenkligen Dreieck über. Den Abschlufs machen die Fundamentalaufgaben f. d. schiefwinklige Dreieck, die kurz das Notwendigste enthalten.

Die Einführung in die Trigonometrie behandeln zwei Aufsätze. E. Hartenstein knüpft an die Konstruktion der Dreiecke an und weckt durch praktische Aufgaben das Bedürfnis nach Berechnung von Winkeln aus Seiten. Ähnliche rechtwinklige Dreiecke bieten die Möglichkeit hierzu. In diesen werden die trigonometrischen Funktionen abgeleitet und dadurch ist das Ziel des Verf., der Anschlufs an das Hoppesche Lehrbuch erreicht. Falke behandelt den Gegenstand ausführlicher und betont noch mehr die praktische Seite. Die Breite eines Flusses, die Entfernung ein[illegible] feindlichen Schanze, eines Turmes von einem Punkt vor der Stadt, gebe[illegible] die erste Anregung zu berechnenden Versuchen. Ausgeführt wird dan[illegible] die Ermittelung der Höhe eines Mastes und der Länge eines Seiles na[illegible] der Spitze desselben. Der rechte Winkel wird nun in 64 Teile gete[illegible] (1*) und für einen solchen die Funktionen berechnet. Die Werte werd[illegible]

dann zur Lösung weiterer Aufgaben benutzt: Bergweg, Tunnel, Luftschacht, Entfernung unzugänglicher Punkte.

Die Dezimalteilung des Quadranten behandelt Steinhauser historisch und zeigt die besonderen Verdienste der Berliner J. C. Schulze (1744), Ideler (1799), W. Förster. Die neuen Zeichen ○ — = hält er nicht für empfehlenswert und schlägt vor zu schreiben 03 . 72 . 43,44 C. Das Sehnenviereck ist ausführlich und gründlich von O. Zimmermann behandelt worden. Durch Vermittlung der Trigonometrie werden die Diagonalen, die Höhen, die Mittellote, die Mittellinien, die Winkelhalbierenden, die Radien der berührenden Kreise durch die Seiten ausgedrückt. Die Arbeit von Seipp *Über die Relationen zwischen Polygonwinkeln* gehen über Schulbedürfnisse hinaus.

In der sphaerischen Trigonometrie hat der sogenannte casus ambiguus mehrere Bearbeitungen gefunden und sind von Morawetz und E. Grohmann einfache Kriterien dafür aufgestellt, unter welchen Bedingungen ein zweifelhaftes Stück spitz oder stumpf zu nehmen ist. „Ist a gröfser als b, so ist α gröfser als β, und umgekehrt“ ist der Ausgangspunkt der Lösung. M. Cantors Proportion $x : y : z = \sqrt{\operatorname{ctg} \xi} : \sqrt{\operatorname{ctg} \eta} : \sqrt{\operatorname{ctg} \zeta}$, wo ξ η ζ die Winkel eines Dreiecks XYZ sind und x y z die Strecken OX, OY, OZ bezeichnen, ist besonders für krystallographische Berechnungen wertvoll.

3. Stereometrie[14]).

Luckes *Genetische Stereometrie* hat auch in diesem Berichtsjahr noch die Gemüter bewegt und über Deutschlands Grenzen hinaus Beachtung und Anerkennung gefunden. Loria weist bereits darauf hin, dafs Lucke in einem Leitfaden, der in Kürze erscheinen werde, die Mängel,

14) Aeschlimann, Über geometrische Anwendung der kubischen Gleichungen. Verein schweiz. Gymn.-Lehrer XX, 48. Math.-naturwissentschaftl. Sektion der Philol.-Vers. zu Zürich. — Brill, Modelle für den höheren math. Unterricht. Darmstadt. — H. Fenkner, Dr., Lehrb. d. Geom. T. 2. Raumgeom. Braunschweig, Salle. — F. Fischer, Prof. Obl., Stereom., Trigonom. a. d. Kugel. Darstellende Geom. Lpz., Grunow. 227 S. — F. W. Fischer, Prof., Stereom. 2. Aufl. Freiburg, Herder 1887. 105 S. — Greve, Dr. Obl.. Stereom. (4. T. des Lehrb. d. Math. 1. Kurs.) 120 Fig. 139 S. Bielefeld, Velhagen u. Klasing 1887. — R. Heinze, Prof., Genetische Stereom. bearb. v. F. Lucke, Gy.-L. (12 lith. Taf., 194 S). Lpz., Teubner Vgl. Jb. II B214 bis 216. Bespr. Gm. 1887 N. 20 S. 725 (Plafsmann). ZöG. 88 Heft V S. 449 (J. G. Wallentin). Periodico di matematica per l'insegnamento secondario tomo II fascicolo I 1887 (Loria). — G. Hauck, Geh.-R. Prof., Lehrb. d. Stereom. auf Grund von Dr. F. Kommerells Lehrb. VI. Aufl. 67 Abb. 226 S. (Vorrede 16 S.). Tübingen, Laupp. Vgl. BbG. 24, 444 (Lengauer). — Kretschmer-Thieme, Sammlg. von Lehrsätzen u. Aufg. a. d. Stereom. Lpz., Teubner 1885. 92 S. Bespr. BhS. V, 135 (Ibrügger). PA. 30 S. 219 (Stolpmüller). — Krejči, Krystallographie. Lpz.. Opetz. — H. Lieber, Dr. Prof., Stereometrische Aufgaben. Berlin, Simion. 141 S. Bespr. Hffm. Ztschr. XIX, 99

die dem „System“ speziell als Schulbuch anhaften, vermeiden und dadurch Holzmüllers und Haucks Einwürfe ganz oder zum gröfsten Teil entkräften werde. Die Körper 2. Grades werden fast gar nicht mehr berücksichtigt werden. Einzelne Bemerkungen in bezug auf das System finden sich in dem Aufsatz Luckes über das Neiloid. Prioritätsansprüche machen für dieses A. Schmidt und C. Gusserow geltend.

Als einer der Hauptgegner des ebengenannten Buches ist im Vorjahre G. Hauck aufgetreten. In diesem Jahre liegt die siebente Auflage der Kommerellschen *Stereometrie* vor, die allerdings nur den Namen des ersten Verfassers pietätvoll weiter führt, sonst aber durchweg ein Werk G. Haucks ist. Ehe auf die Änderungen eingegangen wird, welche im Gegensatz zur 6. Auflage eingetreten sind, soll zunächst eine Übersicht über den Inhalt dieses von dem üblichen Lehrgang recht erheblich abweichenden Buches gegeben werden. Auf die Betrachtung von Gerade und Ebene folgt unmittelbar die der krummen Flächen: Cylinder, Kegel und Kugel, ein Drittel des Buches beanspruchend. Es tritt dadurch die krumme Fläche ebenbürtig neben die Ebene, ja übertrifft sie sogar im Rahmen der Stereometrie, da die Ebene in der Planimetrie schon eine so eingehende Behandlung erfahren hat. Dabei geht der Verf. doch nicht so sehr weit über das Schulpensum hinaus: die sphaerische Trigonometrie bleibt als solche ausgeschlossen, allerdings werden auf der Kugelfläche eine gröfsere Anzahl von Konstruktionsaufgaben gelöst; die Kegelschnitte sind nur in der Aufgabensammlung erwähnt. Die Volumberechnung beschränkt sich auf die gemeinen Körper, geht aus vom Quader, bringt die Sätze über Volumgleichheit der Parallelflache [Spate] und der Pyramiden, wobei das Cavalerische Prinzip nicht benutzt, sondern nachträglich angeführt wird. Für die Kugel wird zuerst die archimedische Methode benutzt, dann erst die mittels Rotations-Kegel-„Rümpfe“; endlich wird zur Guldinschen Regel übergegangen. Die Körper des regulären Systems werden in Anmerkungen vollständig behandelt; Rechenaufgaben sind verhältnismäfsig wenig gegeben, meist in Verbindung mit Gewichts- und Preisaufgaben. Sehr lesenswert ist die Einleitung, welche neben einer vollständigen Aufzählung aller Änderungen zahlreiche nützliche methodische Winke enthält, so z. B. Anleitungen für die Zeichnungen, die der Verf. von den Schülern verlangt. Jedem der drei „Bücher“, in welche das

---

(Jahn). ZR. XIII (Knobloch). BhS. S. 135 (Ibrügger). CO. XV (Glatzel). — F. Lucke. Das Neiloid. Hffm. Ztschr. XIX, 10. Vgl. A. Schmidt (Stuttgart). Gusserow (Berlin). Hffm. Ztschr. XIX, 88. — Pietsch, Katechismus der Raumberechnung. 3 Aufl. 124 S. Lpz., Weber. — Rottock, Lehrbuch der Stereom. 3. Aufl. Lpz., Schultze. 65 S. — Fr. Reidt, Dr. Prof., Stereometrie. Berlin, Grote. — Schlömilch, Geh.-R., Zum Unterr. i. d. analyt. u. i. d. deskriptiv. Geometrie. Hffm. Ztschr. XIX, 241. — J. Vonderlinn, Dozent, Darstellende Geometrie (System Kleyer). Stuttgart. Maier. — W. Waege, Dr., Netze zum Anfertigen zerlegbarer Krystallmodelle. 9 Tafeln. 24 S. Berlin, Gaertner. — W. Waege. Der krystallographische Unterricht in OIII. Pg. Königst.-Gy. Berlin, Gaertner 1889. 26 S. 1 Taf.

Werk geteilt ist, folgt ein Anhang von besonderen Lehrsätzen und Aufgaben, der dritte Anhang bietet neben Konstruktions- und Berechnungsaufgaben einige Tabellen: spezifische Gewichte nebst Logarithmen, Übersicht über die stereometrischen Formeln. Der Berichterstatter mufs sich mit diesen allgemeinen Andeutungen begnügen — eine ausführliche günstige Besprechung hat Lengauer verfafst — und will nur noch einige Änderungen erwähnen: Lehrsatz 9: Ein rechter Winkel, dessen einer Schenkel in einer Ebene liegt, projiziert sich auf diese Ebene wieder als rechter Winkel (S. 18). Satz 8 und 16 (S. 35), „Öffnung" des Kegels (S. 47), Beweis f. d. Seitensumme des sphaerischen Vielecks (S. 85), Satz 24, 25 (S. 103), Unabwickelbarkeit der Kegelfläche (S. 160), 9 neue Aufgaben im dritten Anhang, dessen Anordnung abgeändert wurde u. a. m.

Ob bei Fenkners *Raumgeometrie* die „Analysis der Beweise" ebenso wertvoll wie in der Planimetrie ist, dürfte nach der Umständlichkeit und vielfachen Benutzung des indirekten Verfahrens zweifelhaft sein. Als gutes Schulbuch kennzeichnet es sich durch Beschränkung und Klarheit in den Sätzen, Mannigfaltigkeit in den Aufgaben. Besonders reichhaltig ist die Krystallographie, jedenfalls auf Anregung Krummes, bedacht; hier ist auch Trigonometrie verwandt. Die Aufgaben über das Volum sind von denen über die Oberfläche getrennt, in den gemischten Aufgaben wird auch die Physik herangezogen. Ob der Ausdruck „Rechtecker" glücklich gewählt ist? Die Flächenwinkel werden ohne sofortige Konstruktion des Neigungswinkels definiert und behandelt. Das Cavalerische Prinzip ist als Grundsatz vorangestellt, nur von 7 Körpern werden dann im System die Volumina berechnet.

Manche halten es für unmöglich, dafs ein Buch gleichzeitig für den Schulgebrauch und den Selbstunterricht voll geeignet sei. Dem Greveschen Lehrbuch wird man aber nicht ganz die Verwendung für beide Zwecke absprechen können. Vielleicht hätte er dem Autodidakten noch den nützlichen Wink geben können, ja nicht an Figuren, sondern an festen Körpern und solchen, die er sich leicht mittels Stäbchen und Wachskugeln herstellen kann, die Stereometrie lernen zu wollen. Die Zeichnungen sind in dem Buch von Greve wie auch in dem von Hauck plastisch hervortretend, aber das hindert leider einzelne Schüler nicht, doch an der Ebene in ihren Vorstellungen kleben zu bleiben. In der Gegenüberstellung entgegengesetzter Sätze sieht Greve ein mnemotechnisches Hülfsmittel, ebenso in den kleinen historischen Notizen, die viel selbständige Arbeit auf diesem schwierigen Gebiet zeigen. Bisweilen hat aber das geschichtliche Interesse nach des Berichterstatters Meinung den Verfasser etwas weit über die Schulmathematik hinausgeführt z. B. im Satz De Guas, der an sich ja gewifs als Analogon des Pythagoras ein wertvoller Besitz der Wissenschaft ist. Dafs durch einen Punkt des Raumes eine Doppel-Serie (unendliche Mannigfaltigkeit Baltzer, *Anal. Geom.* S. 393) von Ebenen und eine Tripelserie von Geraden geht, dürfte auch für Schüler zu hoch sein, und der Kreiskegel und Kreiscylinder reicht vielleicht auch aus.

Allerdings wird dadurch das gefürchtete „Umlernen“ gespart. „Konvenienzsatz“ ist nicht allgemein anerkannt, das Bedürfnis einer Bezeichnung für „kongruent oder symmetrisch“ mufs allerdings zugegeben werden. Die kleinen Meinungsverschiedenheiten hindern den Berichterstatter nicht, das Buch nach Form und Inhalt für wohlgelungen zu erklären; die reichlichen Aufgaben verdienen noch besonders hervorgehoben zu werden.

F. Fischers *Stereometrie* zeigt dieselbe Absicht des Verfassers wie seine anderen Lehrbücher: dem Schüler ein zusammenhängendes System zu bieten. An die ausführliche Behandlung der Lage von Geraden und Ebenen im Raum schliefst sich die Projektionslehre an, das Cavalerische Prinzip wird vermieden, die Kegelschnitte sind synthetisch behandelt. Der letzte Abschnitt behandelt die axonometrische und die Parallel-Perspektive. Als neues Wort sei „Rechtkant“ erwähnt; „Kennzahl“ ist bei der Ellipse das Verhältnis der „Excentrizität“ (Distanz des Brennpunktes vom Mittelpunkt, halber Fokalabstand) zur (halben) Hauptachse. Kann man im Raum „zeichnen“ (S. 75)? Eingefügt ist ein Kapitel über sphärische Trigonometrie und ein durch sorgfältige Zeichnung und lichtvolle Darstellung hervorragender Abschnitt über Darstellende Geometrie.

F. W. Fischers *Stereometrie* vermeidet auch das Cavalerische Prinzip, behandelt die Kegelschnitte auf 4 Seiten unter Hinweis auf des Verf. Spezialwerk (Halle 1873), nimmt Sphärik, aber nicht trigonometrische, hinein und schliefst mit einer reichen Aufgabensammlung, die bei F. Fischer fehlt. In der Anordnung der Aufgaben und in den Kongruenzsätzen der Ecke liefse sich vielleicht einiges verbessern.

Lieber und von Lühmann beschränken sich im System auf die Hauptsätze; die Nebensätze werden in die Übungen verwiesen: das prägt dem Schüler allerdings das Gerippe fester ein, aber oft sind die ersteren Sätze leichter zu beweisen und als Übung geeigneter als die letzteren. Die Zeichnungen könnten durchsichtiger sein. Für Rechenaufgaben ist Schüler und Lehrer auf die Sammlung von Lieber verwiesen, auch Harmuth könnte gute Dienste thun. Konstruktionsaufgaben sind reichlich vorhanden. Die Guldinsche Regel hat leider immer mit der Unbekanntschaft der Schüler mit den Schwerpunkten der ebenen Figuren zu rechnen, — sollte hier nicht ein Gebiet sein, wo Planimetrie und Physik einander etwas unterstützen könnten, um gemeinsam eine Grundlage für Stereometrie zu schaffen?

K. Noack schliefst sich in der Stereometrie mehr an Wittstein an. Die Trennung der Körperbetrachtung von der Volumberechnung ist dieselbe wie bei Fenkner, der 5. und 6. Kongruenzsatz der Ecken ist fortgelassen. J. Menger teilt die Stereometrie in drei Abschnitte und trennt ebenfalls Körperbetrachtung und Berechnung. Die Kegelschnitt werden durch Konstruktionsaufgaben eingeführt. Zeichnungen und Au gaben sind hervorzuheben.

Ein originelles und tüchtiges Werk ist A. Sickenbergers *Stere metrie.* Das praktische Bedürfnis wird in erster Linie berücksichtigt ur

in dem engen Rahmen von 46 Seiten werden innig verschmolzen mit der Stereometrie die darstellende Geometrie, die sphärischen Koordinaten, die Kegelschnitte, die spezifischen Gewichtsberechnungen, die Krystallographie behandelt. Aufgaben sind allerdings nicht daneben gestellt, aber manche Musterbeispiele gelöst. Der Verfasser setzt die Benutzung von Modellen für die Körper voraus.

Der Schwerpunkt der *Stereometrie* von Feld und Serf liegt in den Aufgaben, die musterhaft geordnet für sich fast einen Lehrgang bilden. Es fehlen ja Konstruktionsaufgaben und sind auch nur einige vorher unter den Lehrsätzen aufgeführt, dafür ist aber die Trigonometrie gründlich ausgenutzt. Der Berichterstatter hat wiederholt Primaner an diesen Aufgaben Lust und Verständnis für Stereometrie, ja für Mathematik überhaupt gewinnen sehen.

Harmuths *Textgleichungen* bieten 150 Doppelaufgaben für die Stereometrie. Die Mehrzahl sind quadratisch, 13 kubisch, 24 linear, 6 diophantisch. Trigonometrie wird nicht herangezogen, stark benutzt werden Proportionen. Über das Polyeder sind nur 3 Aufgaben gestellt (Eulersche Lehrsatz), über Punkt, gerade Linie - Ebenen 4, so dafs der Schwerpunkt in Volum- und Oberflächenberechnung der 7 Körper (Prisma mit Würfel und Parallelepipedon, Pyramide und Stumpf, Cylinder, Kegel und Stumpf, Kugel) liegt. Die Auflösungen geben nur Zahlen, das Buch ist also für Schüler bestimmt, oder für Autodidakten, — zu denen vor allem junge Lehrer gehören, — wenn sie ein gutes Lehrbuch der Stereometrie durchgearbeitet haben.

In einem gewissen Gegensatz hierzu bietet Lieber in seinen *Stereometrischen Aufgaben* nie Zahlenbeispiele, sondern stets allgemeine Mafszahlen. Trotzdem führt er gern ein zahlenmäfsiges Resultat herbei (§ 25) und macht auf rationale Ausnahmefälle unter Irrationalitäten aufmerksam (§§ 14, 41). Der Verfasser betont, dafs er keineswegs ein Gegner stereometrischer Konstruktionsaufgaben sei, auf dem Gymnasium fehle dem Schüler zur Lösung allerdings die darstellende Geometrie. Überall sind den Aufgaben die Lösungen beigefügt, bei den schwierigsten auch die Methode. Benutzt wurde neben dem vom Verfasser geleiteten Aufgaben-Repertorium in J. C. V. Hoffmanns Zeitschrift die Sammlung von Müttrich-Baer und Abiturientenaufgaben. Der Berichterstatter würde Zahlenbeispiele und eine stärkere Heranziehung der Trigonometrie (fehlt z. B. ganz in § 12) wünschen. Um die Reichhaltigkeit des Buches zu kennzeichnen, seien einige Überschriften genannt: § 15. Kugel in einer Halbkugel und in einem Segment. § 33. Reguläres Oktaeder und Cylinder (in demselben). § 41. Gerader Kegel, welcher eine Kugel durchschneidet. § 47. Rotation von Kreissegmenten. Ausführliche Besprechungen lieferten L. Jahn, Knobloch, Ibrügger, Glatzel.

Eines kleinen Gewerbsübergriffes macht sich der Berichterstatter schuldig, wenn er hier Waeges *Zerlegbare Krystallmodelle* anführt.

Wer aber weifs, wie im mineralogischen Unterricht so oft der Grund stereometrischen Erfolges oder Mifserfolges liegt, der mufs mit Freuden diese treffliche Anleitung der Schüler zu selbstthätiger Vertiefung in die Krystall-Körper-Welt begrüfsen. Für die Benutzung ist das Programm desselben Verfassers zu empfehlen.

Vonderlinns *Darstellende Geometrie* läfst sich nach der Probe noch nicht beurteilen. Die gute Ausstattung der *Kleyerschen Sammlung* ist ja für dies Gebiet besonders nützlich, die Darstellung hütet sich bis jetzt noch vor der üblichen Breite.

Bücher über analytische Geometrie des Raumes sowie über Infinitesimalrechnung werden von diesem Bericht grundsätzlich ausgeschlossen.

IX.

Naturwissenschaft

E. Loew (Allgemeines. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie). — **A. Thaer** (Physik).

I. Allgemeines

(Naturwissenschaftliche Didaktik im allgemeinen, Verhandlungen über einschlägige Fragen auf Versammlungen u. a.)[1].

Den Forderungen gegenüber, die eine Anzahl hervorragender Vertreter der Naturwissenschaft auf Forscherversammlungen der letzten Jahre (vgl. *Jb.* I. 265 und II. B 227) an den Schulunterricht gestellt hat, erscheint es dem Berichterstatter notwendig, zunächst auch die Stimmen und Urteile zu kennzeichnen, welche von bedeutenden Pädagogen in jüngster Zeit über die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu den übrigen Lehrfächern geäufsert worden sind. Einer der berufensten Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik, O. Willmann, unterwirft in

1) O. Willmann, Prof. d. Philos. u. Pädag. zu Prag, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt.. Bd. II. Erste Abteilg. Braunschweig, Vieweg u. S. 224 S. — G. Richter, Naturwissenschaft und Schule. PA. XXX. NJ. II 436—469. Auch in Münchener Allg. Zeitung No. 12, 18, 21 u. 35. — H. Vaihinger, Prof. d. Phil. zu Halle, Naturforschung und Schule. Eine Zurückweisung der Angriffe Preyers auf das Gymnasium vom Standpunkte der Entwicklungslehre. Vortrag in d. 3. allg. Sitzg. der 61. Vers. Deutsch. Naturf. u. Ärzte zu Köln am 22. Sept. 1888. Köln, Ahn 1889. 54 S. — Bericht über die zweite Hauptversammlg. d. Deutsch. Einheitsschulvereins zu Kassel am 4. u. 5. April 1888. NJ. II. 408 ff. — Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XIX. Her. v. Theod. Vogt. 9—57. — Biologie u. Pädagogik in ihren Beziehungen erörtert v. einem Gymnasialdirektor. NJ. II. 161—172; 209—221; 273—285. — W. Förster, Prof. Dr. Direktor d. Kgl. Sternwarte zu Berlin, Über die Ziele der Popularisierung der Naturwissenschaften im Hinblick auf die Zeitschrift: Himmel u. Erde. Himmel u. Erde. 1. Jahrg. Heft 1. 18—30. Berlin, H. Paetel. — Meyer, Dr. M. W., Die Veranstaltungen der Urania. Ebenda 31—39. — Himmel u. Erde, Populäre illustrierte Monatsschrift. Herausgeg. v. d. Gesellsch. Urania. Redig. v.

seiner Didaktik vom Standpunkt des neueren Humanismus den gesamten, von der Schule dargebotenen Bildungsinhalt einer sorgfältigen Analyse und gelangt durch vorwiegend historische Beweisführung zu der Folgerung, dafs dem naturwissenschaftlichen Unterricht nebst der Geschichte, Geographie und sog. polymathischem Wissen die Stellung einer „accessorischen Disziplin" gegenüber den grundlegenden Bildungsstoffen der Philologie, Theologie, Philosophie und Mathematik gebühre. Dieser historisch sicherlich berechtigte Standpunkt findet in dem gegenwärtigen Lehrplane unserer höheren Schulen bekanntlich nur noch teilweisen Ausdruck, da an Oberrealschulen und Realgymnasien den Naturwissenschaften bereits ein gröfserer Raum und eine weitere Entfaltung verstattet ist, als einem blofs accessorischen Wissenszweige zugewiesen werden dürfte. Auch die Charakteristik, welche Willmann in dem „Der Bildungsinhalt" betitelten Abschnitt seines Buches von jenem Unterricht giebt, läfst nicht erkennen, dafs thatsächlich in den Naturwissenschaften ein ebenso grundlegendes, durch kein anderes ersetzbares Bildungselement enthalten ist wie in Sprachkunde oder Mathematik. Da der Geisteszustand sowohl der Individuen als der ganzen Völker und Zeitepochen wenigstens zum Teil durch das Verhältnis des Denkens zu der sinnenfälligen Erscheinungswelt bestimmt wird, und da die Art der vom Menschen auf die Natur ausgeübten materiellen und geistigen Herrschaft mit seiner eigenen Kultur- und Bildungsstufe in engster Wechselbeziehung steht, so würde eine Geistesbildung, welche das Weltbild ohne strenge Analyse der sinnenfälligen Erscheinungen und ohne Rücksicht auf das innige Band zwischen Mensch und Natur zu entwerfen unternähme, schliefslich als unwahr und inhaltsleer in sich selbst zusammensinken. Wir schöpfen deshalb aus der Naturwissenschaft grundlegende Bildungskeime, weil sie uns die Materialien der Naturerkenntnis, wenn auch diese noch nicht voll und ganz, an die Hand giebt; zu wissen, auf welchem Wege die Bausteine einer bis in das Altertum zurückgreifenden Forscher- und Denkarbeit gewonnen sind und die Methoden näher kennen zu lernen, mit welchen die gegenwärtige Naturforschung diese Arbeit fortsetzt, ist ebenso ein Merkmal eines im Sinne unserer Kulturepoche gebildeten Geistes wie es das Lateinschreibenkönnen im Zeitalter der Humanisten war. Indem Willmann den Bildungswert des von der Naturwissenschaft überlieferten und dem innersten Kerne nach wahrhaft humanen Lehrguts nicht anerkennt und ihm eine untergeordnete Stellung anweist,

---

Dr. M. W. Meyer. Berlin, H. Paetel. — Verhandlungen d. Direktoren-Versammlungen in den Provinzen d. Königr. Preufsen seit d. Jahre 1879. 28. Bd.: 8. Direktoren-Versammlung in d. Prov. Posen. 29. Bd.: 5. Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover. 30. Bd.: 8. Dire toren-Versammlung in der Provinz Schlesien. — K. Kollbac Lehrer am Realprogymn. zu Bonn, Methodik d. gesamten Naturwissenschaft höhere Lehranstalten und Volksschulen mit Grundzügen zur Reform die Unterrichts. Leipzig, Fues. 316 S. — G. Hamdorff, Oberlehrer zu M chin, Zur Stellung des naturwissenschaftlichen Unterr. in den höheren Lehra stalten. Pg. d. Realgymn. zu Malchin.

verschliefst er gerade die frischesten und ursprünglichsten Quellen der Geistes- und Menschenbildung. Andererseits darf anerkannt werden, dafs er anderen, mehr nebensächlichen Seiten der naturwissenschaftlichen Bildungssphäre gegenüber sich ein vorurteilsfreies Urteil bewahrt hat, wie er dies z. B. in den folgenden Gedanken (a. a. O. 163) ausspricht: „Der Verkehr mit der Natur vertieft die Kenntnis der Heimat und bestärkt den Heimatssinn, also alle die Regungen der Teilnahme, welche in jenem eingeschlossen liegen! Das stille Walten des Gesetzes in der Natur beruhigt das Gemüt, wenn es unter des Lebens Druck und Streit leidet; in dem Betrachten des Naturlebens ruht der Geist aus von den intellektuellen Funktionen. Augen und Ohren und die anderen Sinne zu gebrauchen, statt der Buchstaben und Zahlen Farben und Formen in sich aufzunehmen, aus der Vergangenheit, in welche zunächst uns Studium und Lektüre versetzen, zeitweilig in die sinnliche Gegenwart zurückzukehren, gehört zur geistigen Gesundheit.“ Das ist ein sehr wertvolles Zugeständnis! Würde Willmann aber auch zugeben, dafs damit eine stillschweigende Verurteilung des einseitig betriebenen sprachlich historischen und mathematischen Unterrichts ausgesprochen wird? Was zur Erhaltung der geistigen Gesundheit des Zöglings für notwendig erklärt wird, dessen grundlegender Wert ist anerkannt, während ein accessorischer Bildungsschmuck auch fortbleiben könnte, ohne das Bestehen der Gesamtbildung zu gefährden. Der vorurteilslose Blick Willmanns läfst ihn noch andere Vorzüge des naturwissenschaftlichen Unterrichts erkennen, wie die Übung bestimmter Denkformen an konkretem Materiale, die Förderung des sprachlichen Ausdrucks durch die fortwährende Nötigung zur Beschreibung, die Schärfung des Natursinns durch das Aufspüren von biologischen Beziehungen zwischen scheinbar zusammenhanglos nebeneinander auftretenden Naturwesen. Das Überwuchernlassen der Systematik wird mit Recht getadelt, andererseits aber anerkannt, dafs in den Systemen der Naturgeschichte eine bedeutende Denkarbeit aufgespeichert liege, deren Würdigung eine wesentliche Aufgabe des naturhistorischen Unterrichts bilden müsse. Physik und Chemie sind nach Willmann als Bildungsstoffe deshalb wünschenswert, weil „sie einen grofsen Reichtum von Gegenständen, Hülfsmitteln und Apparaten unserem Leben dargeboten haben“ (165) und weil in ihren Methoden fruchtbare Bildungsmittel enthalten sind, deren „Wirkungen sich mit denen der Mathematik vergleichen lassen!“ Die Notwendigkeit, diese Untersuchungsmethoden im Unterricht durch den Schüler selbst in Ausübung zu bringen, — so im chemischen Laboratorium, im physikalischen Unterricht durch Beteiligung an den vorgeführten Versuchen — wird bedingungsweise anerkannt. Schliefslich erhebt Willmann mit Recht Klage darüber, dafs der Unterricht an den Bindegliedern zwischen den moralischen und den naturkundlichen Wissensfächern meist zu achtlos vorübergehe, und dafs die neuere Naturforschung den Zweckbegriff zu ausschliefslich durch den der mechanisch wirkenden Kausalität zu ersetzen bestrebt sei. Auch auf die verbindenden Fäden des naturwissenschaftlichen Unterrichts

mit Geographie und Mathematik wird in dem Abschnitt über die Wechselbeziehungen der Lehrfächer mit mancher treffenden Bemerkung hingewiesen, so dafs wir nur wünschen, dafs die naturwissenschaftlichen Lehrer die *Didaktik* von Willmann nicht als das Buch eines ihrem Anschauungskreise feindlichen Gegners unbesehen aus der Hand legen mögen! Die Gegensätze der humanistischen und realistischen Bildung müssen auch auf dem Gebiete des Unterrichts zur Versöhnung gelangen, und dazu ist die gegenseitige Anerkennung der erste Schritt.

Freilich ist eine Verständigung schwer, wenn die Gegner der humanistischen Bildung wie W. Preyer (vgl. *Jb.*II B227) die letztere mit Vorwürfen überschütten, ohne die Organisation und den Unterrichtsbetrieb der ihr dienenden Lehranstalten vorurteilsfrei und gründlich untersucht zu haben. In einem Aufsatze *Über Naturwissenschaft und Schule* verteidigt Gustav Richter den humanistischen Unterricht energisch gegen die Angriffe Preyers, doch können wir seinen Erörterungen hier nur insoweit folgen, als sie das Gebiet der Naturwissenschaft betreffen; er bezeichnet es als Aufgabe der letzteren, einerseits das Mafs derjenigen Kenntnisse festzusetzen, welches als allgemeine Grundlage wissenschaftlicher Naturstudien unentbehrlich ist, andererseits die Bedingungen und Gesetze der körperlichen und geistigen Entwicklung der Pädagogik zur Anwendung an die Hand zu geben, um gesundheitsschädigende Wirkungen von der Schule fernzuhalten. In letzterer Beziehung wird dann gezeigt, dafs die Anklagen Preyers stark übertrieben sind und dafs in vielen Fällen Gesundheitsschädigungen der Schuljugend mehr durch die Einflüsse des Hauses als durch Schuleinrichtungen herbeigeführt werden. Die Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts für die Erkenntnis „kausalen und funktionellen Zusammenhangs“ der Erscheinungen würdigt Richter vollkommen und sagt (p. 453): „Das Experiment und seine Verwertung im Denken gehört ausschliefslich der Naturforschung an; der Unterricht in Mathematik und Naturlehre hat seine eigenartige, notwendige Bedeutung neben dem Sprachunterricht, der ohne ihn in einem wichtigen Punkte einseitig bleiben würde“. Die Frage, ob das Gymnasium im stande sei, den Bildungsinhalt der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächer ausreichend zu verwerten, wird unter Hinweis auf die Ausführungen Lothar Meyers (vgl. *Jb.*II B233) entschieden bejaht, wenn auch zugegeben wird, dafs es den Gymnasien auf diesem Gebiete an einem abgeschlossenen Lehrverfahren noch fehle. Als Hauptmangel der naturwissenschaftlichen Denkrichtung betrachtet Richter die „zu geringe Würdigung der idealen Mächte, welche im Völkerleben wirksam sind“, und leitet hieraus die selbst bei hervorragenden Naturforschern bisweilen auftretende Unfähigkeit ab die antiken Kultureinflüsse auf die Bildungsarbeit der Gegenwart richti[g] beurteilen zu können. „Wenn es anders eine der höchsten Aufgabe[n] unserer Zeit ist, den Sinn für die Schätzung der idealen Lebensgüte[r] lebendig zu erhalten als Gegengewicht gegen die sonst erdrückende Schwer[e] der materiellen Interessen und gegen die Einseitigkeit natura-

listischer Denkweise, so dürfen die höher gebildeten Kreise der Nation nicht auf das lebendige Verständnis einer Kultur verzichten, in welcher die echt menschliche grofse und befreiende Welt- und Lebensauffassung unserer klassischen Dichter ihre stärksten Wurzeln hat". Diesem Satze, der den Grundgedanken des Aufsatzes von Richter wiedergiebt, könnten gewifs viele — wenn nicht alle — Anhänger des gegnerischen Lagers ohne Bedenken beistimmen, da sie die idealen Lebensgüter unseres Volkes herabzusetzen oder zu mindern in keinem Falle gewillt sein werden.

Auch auf der zu Köln tagenden Naturforscherversammlung des vergangenen Jahres erfuhren die Angriffe Preyers gegen den humanistischen Unterricht kräftige Zurückweisung durch einen Vortrag von Prof. Vaihinger *Über Naturforschung und Schule*. Das besonders durch Darwin und Häckel formulierte sog. biogenetische Grundgesetz, nach welchem die Entwicklungsgeschichte des einzelnen Organismus eine abgekürzte Wiederholung der Stammentwicklung darstellt, übertrug der genannte Redner auf die psychische Entwicklung des Menschen und gelangte auf diese Weise zu dem bekannten Satze der Herbartianer, dafs die Erziehung des einzelnen menschlichen Individuums den kulturhistorischen Stufen der Menschheit parallel gehen müsse. Da nun die Kulturmenschheit bisher drei Hauptstufen ihres intellektuellen und sittlichen Zustandes, nämlich die griechisch-römische Kultur, das Christentum und die naturwissenschaftliche Epoche der Gegenwart durchlaufen hat, so kann nur „diejenige Bildungsanstalt als naturgemäfs bezeichnet werden, welche diese drei Bildungsfaktoren in sich vereinigt". Für die Richtigkeit des aufgestellten kulturhistorischen Entwicklungsprinzips werden die Stimmen hervorragender Dichter, Denker, Pädagogen und Theologen als Zeugen aufgerufen, welche sämtlich in mehr oder weniger versteckter Form denselben Grundgedanken ausgesprochen haben sollen. Wenn auch auf einen solchen Autoritätsbeweis kein Wert zu legen ist, so läfst sich doch das aufgestellte Grundprinzip als allgemein pädagogisches Theorem — abgesehen von seiner Anwendung auf die spezielle Unterrichtsorganisation — kaum anfechten, da es immer die Aufgabe der Erziehung gewesen ist und bleiben wird, die jüngere Generation in materieller, intellektueller und sittlicher Beziehung zur Fortsetzung der überlieferten Kulturaufgaben zu befähigen und sie zu der Stelle hinzuführen, an welcher die Arbeit von dem vorausgehenden Geschlecht verlassen werden mufste. Aber gerade diese Stetigkeit der Entwicklung bedingt mit gebieterischer Notwendigkeit, dafs wir, je fremdartiger uns gegenwärtig die Kulturziele des Altertums und des Mittelalters gegenüberstehen, desto mehr die dem naturwissenschaftlichen Zeitalter eigentümlichen Aufgaben der Kultur und Geistesbildung verstärken müssen. Kein besonnener Vertreter der naturwissenschaftlichen Denkrichtung wird die ethischen Grundlagen der christlichen und antiken Bildung in unseren Schulen erschüttert sehen wollen. Die Frage ist nur die, ob der Schwerpunkt der intellektuellen Bildung etwas mehr von der humanistischen nach der realistischen Seite hin entsprechend der

Kulturaufgabe der Gegenwart verschoben werden soll, um den Kampf mit den immer drohender auftretenden kulturfeindlichen Elementen siegreich aufnehmen zu können. Indem Prof. Vaihinger sich auf die Seite derer stellt, welche die antike und moderne Bildung zu einer Einheit verschmelzen wollen, verkennt er die Grundeigenschaft alles geistigen wie körperlichen Wachsens und Werdens, die alten Formen von innen heraus abzustoſsen und neue in verjüngter Gestalt hervorzutreiben. Das biogenetische Grundgesetz ist nur ein ganz einzelner Fall viel allgemeinerer Entwicklungsgesetze.

Bedeutungsvoll für diesen eben angedeuteten Gesichtspunkt sind ferner die Anschauungen, welche auf der Hauptversammlung des deutschen Einheitsschulvereins zu Kassel (am 4. und 5. April 1888) *Über das Verhältnis der humanistischen und realistischen Bildung* geäuſsert worden sind. Ein Vortrag von Hornemann *Über den gegenwärtigen Stand der Einheitsschulbewegung* wies darauf hin, daſs eine Verschmelzung genannter Richtungen, die sich gegenwärtig als Gymnasium und Realgymnasium gegenüberstehen, geschichtlich notwendig und bereits im Vollzuge begriffen sei, da schon jetzt in den humanistischen Lehrfächern auf Vereinfachung und verknüpfende Behandlung des Lehrstoffs, auf Bildung des Auges und der Anschauung, auf Erweiterung der induktiven Lehrform hingearbeitet werde und die Beziehungen zur Heimat, zum Vaterlande, sowie zum gesamten Leben der Gegenwart mehr und mehr in den Vordergrund träten. Man brauche nur diese methodische Umwandlung um einige Schritte weiter zu führen, um zu einer Verschmelzung der beiden Bildungsrichtungen — und somit zur Einheitsschule zu gelangen. Ein zweiter Vortrag, von Prof. G. Barkhausen, entwickelte *Betrachtungen über die Stellung der technischen Hochschule zur Einheitsschulfrage* und ist besonders durch Mitteilungen des Redners über die Vorbildung der angehenden Techniker beachtenswert. Klage wird zumal über die oft hervortretende Unselbständigkeit des Denkens, über sehr mangelhafte Auffassung räumlicher Gebilde, ungenügende Ausbildung der Beobachtungsfähigkeit und über einen beträchtlichen Grad von Selbstüberhebung ehemaliger Realgymnasiasten betreffs ihrer naturwissenschaftlichen Kenntnisse geführt. Zur Abhülfe empfiehlt Vortr. einen vereinfachten Betrieb der Naturwissenschaften, einen Aufbau von gemeinsamer Grundlage aus ohne weitgehende Spaltung in Einzelfächer, Zusammenfassung verwandter Gebiete zu einheitlichen Gruppen und Abstoſsung alles für die allgemeine Bildung nicht erforderlichen Wissensstoffes — beispielsweise von Mineralogie, Geognosie u. a. — Leider sind derartige Vorschläge zu unbestimmt, um ihnen einen anderen als bloſs theoretischen Wert beilegen zu können. Auch sind bereits in Fachkreisen — man vergleiche z. B. die Vorschläge von Zopf im Berichte des vorigen Jahres — sehr genau durchgearbeitete Aufstellungen zu Vereinfachung der naturwissenschaftlichen Lehrpläne unternommen worden ohne in weiteren Kreisen Beifall zu finden. Aber selbst in dem möglichst vereinfachten Lehrplane liegt doch keinerlei Garantie für die Beseitigung

der von Barkhausen gerügten Mängel der Vorbildung, welche nach Stimmen medizinischer Autoritäten in ähnlicher Weise auch bei ehemaligen Gymnasiasten bemerkt worden sind.

Von einem mehr theoretischen Standpunkt als der deutsche Einheitsschulverein beschäftigte sich der Verein für wissenschaftliche Pädagogik mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht. Aus den Verhandlungen desselben ist zu ersehen, dafs die Anhänger der Herbart-Zillerschen Richtung über die Frage noch nicht schlüssig sind, auf welche Weise die beiden Reihen des Gesinnungsunterrichts und des naturkundlichen Unterrichts — oder mit anderen Worten: „die Stufen der geistigen und materiellen Kulturentwicklung“ in das richtige didaktische Gleichgewicht gebracht werden können. Dir. Beyer, welcher in der Naturkunde ein Bild der wirtschaftlichen Kulturentwicklung geben will, ist der Ansicht, dafs ein derartiger Unterricht seinen selbständigen Weg zu gehen habe, und nicht blofs an die Gesinnungsstoffe anzuschliefsen sei. „Im Gegenfalle wird die irrige Meinung verbreitet, als sei die menschliche Kultur erschöpft, wenn man nur diejenigen naturkundlichen Stoffe behandelt, zu welchen die Gesinnungsstoffe Anlafs und Gelegenheit darbieten“. Dieser Auffassung wurde aber von anderer Seite entgegengetreten, wie denn auch die Ansichten über den „obersten Zweck“ des naturkundlichen Unterrichts, ob derselbe nämlich in dem „vielseitigen Interesse“ oder in der „Erziehung zur Charakterstärke der Sittlichkeit“ liege, sowie über die innere Berechtigung der von Beyer aufgestellten Kulturstufen vielfach auseinandergingen. Zumal die Verhandlungen über die Frage, „ob dem acht- oder neunjährigen Knaben, der bei uns aufwächst, die Jäger- und Nomadenstufe oder die Stufe des modernen Handwerkers psychologisch näher liege“, die naturgemäfs von verschiedenen Seiten ganz entgegengesetzte Beantwortung erfuhr, bilden ein charakterisches Beispiel für die Art und Weise, mit welcher die wissenschaftliche Pädagogik bisweilen auch taube Nüsse aufknackt. Eine Entscheidung darüber, was im einzelnen Fall dem Knaben „psychologisch näher liege“, kann doch allgemein gültig niemals getroffen werden, so lange man sich nicht einen abstrakten Seelenbegriff konstruiert, dem ohne weiteres die den aufgestellten Prämissen entsprechenden Attribute beigelegt werden. Die Forderung, dafs schon ein Kind „ein grofses Gesamtbild umspannen“ lernen soll, welche Dir. Beyer an den naturgeschichtlichen, die freie menschliche Arbeit zum Ausgangspunkt nehmenden Unterricht stellt, hiefse den Sextaner zum Philosophen machen und ihm die leeren Formen subjektiver Gedankenverknüpfung anstatt klarer, aus der Anschauung der Dinge erarbeiteter Vorstellungen darbieten. Als psychologisch und kulturhistorisch begründet wird betreffs der Aufeinanderfolge der naturwissenschaftlichen Lehrgegenstände die Reihe: Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik und Chemie aufgestellt, ohne dafs ersichtlich wäre, wie beim Einhalten dieser Reihenfolge z. B. in der Mineralogie gewisse für den Kulturfortschritt der Menschheit bedeutungsvolle Metalle (Eisen, Kupfer u. a.) ohne Rücksicht auf ihre physikalischen

und chemischen Eigenschaften zu richtiger Auffassung ihres Wertes als materieller Kulturmittel — ganz abgesehen von etwaigem Verständnis ihrer technischen Gewinnung und Verarbeitung — gebracht werden könnten. Als Hauptsache erscheint den Vertretern der wissenschaftlichen Pädagogik der Anschlufs des naturwissenschaftlichen Lehrmaterials an gewisse Stoffe des Gesinnungsunterrichts; es sollen z. B. auf der Nibelungenstufe Bilder aus dem Tierleben (Jagdhund, Bär, Fuchs), später ebensolche aus dem Jäger-, Fischer- und Hirtenleben, aus dem Leben eines ackerbauenden und eines gewerbetreibenden Volkes gegeben werden. Das naturkundliche, auf das Nomadenleben bezügliche Material (Zoologie) wäre etwa an die Patriarchengeschichte, Ackerbau (Botanik) und Kleinbürgertum (Mineralogie, Physik und Chemie) an die deutsche Königsgeschichte von Heinrich I. an anzuknüpfen. „Auf diese Weise werden jene Stoffe den Kindern in die rechte psychologische Nähe gerückt, während sie, wenn wir sie in Fabriken führen und ihnen alles noch so deutlich zu machen suchen, nichts sehen und nichts verstehen!“ Worin liegt denn aber die Gewähr, dafs die in solchem „Gesinnungsunterricht“ erzogenen Knaben unsere heutige Technik und Industrie besser verstehen werden? — Wenn irgend ein didaktisch brauchbarer Gedanke aus den angeführten Gesichtspunkten zu gewinnen ist, so kann es nur der sein, dafs der Unterricht mit zunehmender geistiger Reife des Lernenden mehr und mehr die Stufen der materiellen Kulturentwicklung an typischen Beispielen zu verwirklichen bestrebt sein mufs. Dazu giebt es in jedem Lehrzweige, und allerdings oft auch im naturwissenschaftlichen, Gelegenheit, welche fruchtbar auszunutzen Sache der praktischen Unterrichtskunst unter Ablehnung aller mehr oder weniger zweifelhaften psychologischen Theorieen sein und bleiben wird.

Die Beziehungen der Naturwissenschaft zu Religion und Sittlichkeit bilden ein Thema, das in didaktischen Erörterungen meist mit einer gewissen Zurückhaltung behandelt wird, weil es auf ein der naturwissenschaftlichen Untersuchungsmethode unzugängliches Gebiet übergreift. Nichtsdestoweniger ist es gewissen, die Naturwissenschaft des Materialismus beschuldigenden Stimmen gegenüber notwendig, immer wieder darauf hinzuweisen, dafs die sich ihrer Grenzen vollkommen bewufste Naturerkenntnis keinen Gegensatz zur christlichen Weltanschauung, sondern vielmehr deren zeitgemäfse Ergänzung bildet. Ein mit wohlthuender religiöser Empfindung geschriebener Aufsatz *Biologie und Pädagogik in ihren Beziehungen erörtert* von einem Gymnasialdirektor giebt nach genannter Richtung mancherlei zu bedenken, wenn auch die Anschauung des Verf. nicht überall geteilt werden dürfte, dafs von einer tieferen Naturerkenntnis eine Erneuerung des religiösen Lebens abhänge. Sicherlich hat er aber darin recht, dafs die naturwissenschaftliche Weltanschauung einen viel fruchtbareren Boden für das allmähliche Aufkeimen und Wachsen des religiösen Empfindens bildet als ihn gewisse, oft hochgepriesene psychologische oder philosophische Theorieen zu erzeugen vermögen. Als an die Sinnenwelt geknüpft mufs auch der naturwissenschaftliche Unterricht sich

seiner Beschränkung in aller Bescheidenheit bewufst bleiben, indem er aber jeglichen geistigen Hochmut und alles Pharisäertum aus seinem Kreise bannt, kann auch er den Boden zur Aufnahme von Samenkörnern religiösen Lebens vorbereiten helfen.

Die sittlichen Ziele der naturwissenschaftlichen Weltanschauung gelangen vor allem in dem Ernste zum Ausdruck, mit welchem hochangesehene Forscher für die volkstümliche Verbreitung derselben ihre ganze Kraft einsetzen. Als Lehraufgabe der Naturwissenschaft bezeichnet W. Förster insbesondere die Erziehung zur Freude an der Naturerkenntnis, welche eine tief sittigende Kraft besitzt und zu jenen erhabenen Mächten des Seelenlebens gehört, unter deren Schutz der Mensch vor dem niederen Zwange veränderlicher Lust und Unlust flüchtet, um höheren Frieden zu finden. Von diesem Gedanken durchdrungen tritt genannter Forscher im Verein mit zahlreichen Fachgenossen für ein neues grofsartiges Unternehmen ein, welches im Schofse der Gesellschaft Urania geplant wird. Es handelt sich darum, ein astronomisches Schaugebäude ersten Ranges einzurichten, in welchem die Errungenschaften der astronomischen Forschung und verwandter Gebiete auch dem Laien in reizvollem Rahmen zugänglich gemacht werden sollen. Der Plan ist in finanzieller Hinsicht vollkommen gesichert und seine Verwirklichung in dem Landes-Ausstellungspark zu Berlin hat inzwischen begonnen. In einem astronomischen Theater sollen bildliche Darstellungen von Sonnen- und Mondfinsternissen, Kometen, Sternschnuppenfällen, von meteorologischen und geologischen Vorgängen in grofsem Stile gegeben werden. In einem damit verbundenen Ausstellungssaale kommen physikalische und chemische Versuche sowie auch Präzisionsapparate zur Vorführung und Erklärung; während in einem besonderen Projektionsraume photographische Nachbildungen astronomischer Objekte veranschaulicht werden. Endlich soll eine grofse Sternwarte, die mit mehreren, in höchstem Grade leistungsfähigen Refraktoren, einem Spiegelteleskop, einem Passageinstrument, einem Kometensucher und allen übrigen Nebeneinrichtungen ausgestattet wird, Gelegenheit zu exakten astronomischen Beobachtungen auch dem Nichtfachmann gewähren. Nebenher läuft die Herausgabe der Zeitschrift *Himmel und Erde*, an welcher die ersten Autoritäten der Astronomie und Physik als Mitarbeiter thätig sind, und die sich die Aufgabe stellt, die zur Naturerkenntnis notwendige Denkarbeit auch dem Fernerstehenden zu erleichtern und ihm allgemein verständliche Fragen durch stete Rücksicht auf praktische Anwendungen verständlich zu machen. Prof. Förster deutet in einem Aufsatze genannter Zeitschrift zunächst die allgemeinen Ziele an, welche die von der Urania geplanten Einrichtungen anstreben. Auch für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht an den höheren Schulen Berlins werden sich dieselben segensreich erweisen. Nicht nur die Mathematiker, über deren „entsetzlich dürren“ Unterricht nach Aussage von Prof. Förster (a. a. O. S. 20) bisweilen lebhafte Klage geführt wird, finden in den Uraniaräumen Gelegenheit zur Belebung ihrer Anschauungen über physi-

kalische Methoden, sondern auch den naturwissenschaftlichen Lehrern wird in den genannten Einrichtungen „ein Jungbrunnen zur zwanglosesten Erfrischung und Fortbildung ihrer wissenschaftlichen Orientierung" geboten. Ebenso steht eine entscheidende Förderung ihres Strebens für diejenigen in Aussicht, denen bisher „als einsam arbeitenden Freunden der Naturerkenntnis die Mittel und Wege fehlten, zu allen den Veranschaulichungen zu gelangen, nach denen ihre eifrigen Studien hindrängten". Es wird vielleicht auch möglich sein, Versuche und Demonstrationen, die in den Schulräumen bei meist beschränkten Mitteln nicht ausführbar sind, den Schülern in den Sälen der Urania vorführen zu lassen und die dort nach einem bestimmten Plane geleiteten Veranschaulichungen dann auch im Unterricht gründlich zu erörtern und zu benutzen. Das ethische Hauptziel aller der beabsichtigten Neuschöpfungen wird jedoch immer die Erziehung zu jener Erkenntnisfreude sein, die den menschlichen Geist beim Erfassen der Gesetzmäfsigkeit alles Geschehens ergreift. Vielleicht gelingt es einem so grofsartig angelegten Unternehmen, endgültig jenes klägliche Vorurteil zu besiegen, mit welchem bei uns — abweichend von den Gepflogenheiten anderer Kulturländer — gewisse Kreise der sogen. gebildeten Stände öffentliche Veranstaltungen für naturwissenschaftliche Belehrung zu betrachten pflegen. Vorträge im wissenschaftlichen „Jargon" wie Prof. Förster sich ausdrückt, haben wohl zum Teil dieses Vorurteil veranlafst, aber gerade darum thut es not, dafs die Männer der Wissenschaft die ihnen selbst zu schneller Verständigung dienende internationale Kunstsprache „wie einen staubigen Arbeitsrock" ablegen und in klarverständlicher Form ihre Forschungen vortragen. Auch davon darf man mit Prof. Förster eine günstige Rückwirkung auf das wissenschaftliche Denken — und wir meinen überdies auf den Schulunterricht — erhoffen.

Einen sehr ausgiebigen Schatz praktisch-methodischer Erfahrungen bieten die im Vorjahre auf den Direktorenversammlungen in den Provinzen Schlesien, Posen und Hannover über den naturwissenschaftlichen Unterricht gepflogenen Verhandlungen. Dieselben geben auch dem Fernerstehenden eine Vorstellung von den Bestrebungen der Lehrerkollegien nach Vertiefung der Lehrziele und Verbesserung der Unterrichtsmethode. Auf einer breiten Grundlage von Einzelreferaten, Gutachten und Konferenzprotokollen — und zwar für Schlesien von 56, für Posen von 20, für Hannover von 42 Lehranstalten — wurden den betreffenden Versammlungen von sachkundiger Hand zusammenfassende Referate unterbreitet, welche die von den Fachlehrern der Einzelanstalten ausgesprochenen Erfahrungen, Erörterungen und Vorschläge zu einem übersichtlichen Gesamtbilde vereinigten und die Beschlüsse in bestimmte, stets nur da wirklich Erprobte und von allen Seiten Anerkannte zum Ausgangspunkt nehmende Bahnen lenkten. Zumal das Gesamtreferat der schlesische Versammlung (Berichterstatter Dir. Wossidlo und Dir. Eitner) zeichnet sich durch ausführliche Erörterung aller einschlägigen Fragen und sorfältige Abwägung des Für und Wider bei strittigen Punkten aus. Hi

kann nur soweit auf die Beratungen eingegangen werden, als sie sich mit den Lehrzielen und der Lehrmethode des naturwissenschaftlichen Unterrichts im allgemeinen beschäftigten, da die auf die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer bezüglichen Ergebnisse erst in den nächstfolgenden Teilen dieses Berichts in Betracht zu ziehen sind. Während noch auf der Versammlung schlesischer Direktoren im Jahre 1873 die Ansprüche der Fachlehrer vielfach als zu weitgehend bezeichnet werden mufsten, erschienen jetzt die Aufstellungen derselben zielbewufster und gemäfsigter. Die durch die Lehrplanordnung vom 31. März 1882 festgesetzte Durchführung eines ununterbrochenen, naturgeschichtlichen Unterrichts von VI bis OIII der Gymnasien hat auch den Lehrern dieser Anstalten die Notwendigkeit des genannten Unterrichtszweiges und die Eigenart seiner Wirkungen zu stärkerem Bewufstsein gebracht, wie sich dies deutlich auch in den gymnasialen Einzelgutachten ausspricht. In formaler Beziehung wollen sie durch den naturgeschichtlichen Unterricht vor allem die sinnliche Anschauung des Schülers bilden, Beobachtungsfähigkeit entwickeln und das induktive Schlufsverfahren an einzelnen Beispielen üben. Nach der materialen und ethischen Seite hin soll der Unterricht über das Grundverhältnis zwischen Mensch und Natur aufklären und Kenntnisse mitteilen, die auf unser theoretisches und praktisches Verhalten der Natur gegenüber bedeutsamen Einflufs haben. Dazu ist — und dies wird in einer These ausdrücklich hervorgehoben — ein gewisses Mafs von positivem, wohlgeordnetem, wenn auch nicht umfangreichem Wissen unentbehrlich, das den Trieb zu späterer, selbständiger Erweiterung in sich trägt. Durch planmäfsige Anleitung zum Beobachten und Vergleichen von Naturobjekten und von Vorgängen des Naturlebens soll das Wesentliche vom Unwesentlichen gesondert, das begrifflich Zusammengehörige zur Bildung höherer Begriffseinheiten zusammengefafst, endlich zu einem Überblick des Naturganzen fortgeschritten werden. Die konzentrischen Kurse Lübens sind als zweckwidrig und der Oberflächlichkeit Vorschub gebend zu verwerfen; Beobachten, Vergleichen und Schliefsen lassen sich nicht auf getrennte Unterrichtsstufen verlegen, da die geistige Entwicklung des Schülers von einer solchen Trennung nichts weifs. Das dem Unterrichte zu Grunde gelegte Schulbuch hat dem Lernenden und nicht dem Lehrer Dienste zu leisten. Ob ein solches systematisch oder methodisch oder beides zugleich sein soll, darüber gehen die Meinungen noch vielfach auseinander; es scheint aber, als ob eine gröfsere Anzahl der schlesischen Fachlehrer die rein systematische Stoffanordnung trotz aller gegen eine solche Lehrbuchform sprechenden Gründe für die bessere hält, sofern nur „der zusammenfassenden Definition eines Kreises die ausgiebige Beschreibung einzelner Individuen vorausgeht“. Dafs mit der Auswahl dieser Individuen derselbe methodische Zwang ausgeübt wird wie von methodischen Lehrbüchern, bleibt bei diesem Standpunkt unbeachtet. Übereinstimmend werden für das Lehrbuch gute Abbildungen gefordert. In methodischer Beziehung soll der Unterricht aufser der Beschreibung besonders das Zeichnen geeig-

neter, dem Schüler vorliegender Objekte sorgfältig betreiben lassen, weil dasselbe „ein unentbehrliches Hülfsmittel der naturwissenschaftlichen Schulung und zugleich sicherster Prüfstein für den Erfolg“ ist; im übrigen soll auf allen Stufen und in allen naturwissenschaftlichen Disziplinen induktiv von Beobachtungen und Vergleichungen ausgegangen werden; nur bei Bestimmungsübungen und im krystallographischen Unterricht wird das deduktive Verfahren zur Notwendigkeit. Auch die an den Lehrer der Naturwissenschaften zu stellenden Ansprüche — bezüglich der wissenschaftlichen Qualifikation, der von ihm zu handhabenden Disziplin, der Art seines Vortrags und seiner Zeichenfertigkeit — sowie die Stellung des naturwissenschaftlichen Lehrfachs im Gesamtorganismus der Schule werden von dem schlesischen Referat mit einigen Nebenbemerkungen gestreift, die nicht durchweg Erfreuliches erkennen lassen, da hier und da über die Hemmung der Unterrichtserfolge durch zu starke Klassenfrequenz, über zu geringe und den Zweck des Unterrichts schädigende Ansprüche an die häusliche Arbeitsthätigkeit der Schüler für naturgeschichtliche Aufgaben, über vielfach ganz fehlende Vorkenntnisse bei neuaufgenommenen Schülern, schliefslich auch über Mangel an Verständnis für die Bedürfnisse des naturgeschichtlichen Unterrichts bei Vertretern anderer Lehrfächer im Kreise der Kollegien geklagt wird. Aus diesem Grunde wurde von der Direktorenversammlung Schlesiens die These angenommen, dafs bei Feststellung der Rangordnung und bei Versetzungen die Leistungen in den Naturwissenschaften in angemessener Weise berücksichtigt werden sollen.

Über die Verhandlungen der Direktorenversammlungen von Posen und von Hannover können wir kürzer hinweggehen, weil dieselben sich in den allgemeinen Fragen mit der schlesischen Versammlung in gröfstenteils übereinstimmender Richtung bewegten; nach spezialmethodischer Seite freilich sind mancherlei Abweichungen zu verzeichnen. Auf der Posener Versammlung (Berichterstatter: Dir. Liersemann und Dir. Kiehl) wurde beispielsweise die These angenommen, dafs „der Lehrstoff in der Naturbeschreibung derart zu beschränken ist, dafs zu dessen Einprägung der häusliche Fleifs nicht in Anspruch genommen wird“. Während ferner der realgymnasiale Berichterstatter der Posener Versammlung den Grundsatz ausgesprochen hatte, dafs die praktischen Arbeiten im Laboratorium als „ein organischer Bestandteil“ dem chemischen Unterricht einzufügen seien, trat auf der Hannoverschen Versammlung (Berichterstatter Dir. Kalckhoff und Dir. Quapp) die Majorität der Ansicht bei, dafs „diese Übungen vom Unterrichte in der Chemie auszuschliefsen sind“. Auf andere wichtige Einzelfragen kommen wir weiter unten zurück.

Gegenüber den zum Teil sehr einschneidenden Reformvorschlägen, welche über Ziel und Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts sowohl in Fach- als Nichtfachkreisen in letzter Zeit ausgesprochen worden sind, ist darauf hinzuweisen, dafs ein Einflufs derselben auf etwaige Umgestaltung des naturwissenschaftlichen Lehrplans bisher kaum zu erkennen

ist. Beispielsweise wurden die Vorschläge von W. Zopf (vgl. *Jb.* II B235 bis 240) von dem schlesischen Berichterstatter zwar erwähnt, da derselbe aber die bisher übliche Naturbeschreibung als Einzelfach und damit das der schlesischen Versammlung vorliegende Thema überhaupt verwirft, so konnten seine Reformideen, über welche aufserdem nur sehr wenig gutachtliche Äufserungen von Fachlehrern und Lehrerkollegien vorlagen, zur Diskussion nicht zugelassen werden. Hieraus scheint dem Berichterstatter hervorzugehen, dafs man in Fachkreisen wenig Neigung besitzt, von dem bisher bewährten System des nach naturwissenschaftlichen Teilgebieten gesonderten Unterrichts abzuweichen und von einer, wenn auch vielleicht möglichen, Verquickung von physikalischem, chemischem, geographischem und naturkundlichem Material teils die Gefahr eines zu weitgehenden Subjektivismus in der Stoffauswahl, teils die von dieser Neuerung untrennbare Unmöglichkeit eines übersichtlichen Unterrichtsbetriebs — ganz abgesehen von tieferen methodischen Bedenken — befürchtet. Es läfst sich nicht läugnen, dafs jedes naturwissenschaftliche Teilgebiet eine eigenartige Methode hat, sich seines Gegenstandes zu bemächtigen, und dafs der Schüler sich erst eine längere Zeit in diese Eigenart einleben mufs, ehe er ihr inneres Wesen versteht; ein fortwährendes Abspringen von physikalischen zu chemischen oder biologischen oder morphologischen Untersuchungsmethoden würde den Anfänger mit keiner einzigen vertraut machen und ihn im günstigsten Falle nur an eine sehr oberflächliche Betrachtungsweise gewöhnen. Auch tragen viele andere auf die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts ausgehende Vorschläge nur zu sehr die Unkenntnis ihrer Urheber über die unveränderlichen Grundbedingungen des Unterrichts an der Stirn, dessen Hauptschwierigkeit in der intellektuellen Unfähigkeit des jugendlichen Geistes besteht, auf die Aufsendinge und Naturvorgänge ein konsequentes und einheitliches Untersuchungs- und Denkverfahren anzuwenden: die in den Schulunterricht aufgenommenen Teilgebiete der Naturwissenschaft bilden nur Übungsbeispiele eines solchen Verfahrens, und die speziell fachwissenschaftliche Bezeichnung dieser einzelnen Gebiete erscheint gänzlich nebensächlich, wenn nur der Unterricht die verknüpfenden und einigenden Fäden zwischen ihnen dem Lernenden zu fortschreitend gesteigerter Deutlichkeit zu bringen versteht.

Trotz der in den mafsgebenden Kreisen sich mehr und mehr bahnbrechenden Überzeugung, dafs die Naturwissenschaften als ein einheitlich, innerlich zusammenhängendes Ganzes auch im Unterricht zu behandeln seien und trotz der vielseitigen, auf die Vertiefung der naturwissenschaftlichen Lehrmethodik gerichteten Arbeit der in erster Linie dazu berufenen Fachmänner wird von einzelnen Seiten der auf diesem Gebiete herrschende Zustand und der bisher zurückgelegte Entwicklungsgang als gar nicht vorhanden betrachtet und unter Negation des Bestehenden eine „neue" Lehrmethode im Posaunenton verkündet, um den Ruhm des Erfinders in allen Landen zu verbreiten. Als ein Vertreter dieser wenig erfreulichen und

mit gewissen anderen Tendenzen der modernen Zeit vergleichbaren Richtung stellt sich C. Kollbach in seiner Schrift über die *Methodik der gesamten Naturwissenschaft* dar, in welcher er die Frage, woher die untergeordnete Stellung der „so erhabenen Naturwissenschaft" im Lehrplane unserer Schulen komme, in absprechendster Weise (S. 15) mit der völlig unbewiesenen, weil unbeweisbaren Behauptung beantwortet: „von der ganz verfehlten Methodik!" Als Ersatz dafür giebt das Buch nun nicht etwa, wie der Titel vermuten läfst, auf Erfahrungen beruhende und auch die Gegengründe vorsichtig prüfende methodische Untersuchungen, sondern hochfliegende Ideen und Reformpläne, die ja aus wohlmeinender Absicht entsprungen sein mögen, aber doch so lange als graue Theorie gelten müssen, so lange nicht im Einzelnen die Durchführbarkeit derselben bewiesen und auch von einer gröfseren Anzahl besonnener und erfahrener Lehrer anerkannt ist. Es soll uns der hyperidealistische Standpunkt des Verf. zwar nicht hindern, seine Vorschläge hier zu besprechen, allein es mufs von vornherein Mifstrauen erwecken, dafs ein Einzelner ein so weites Gebiet, wie es der naturwissenschaftliche Gesamtunterricht darstellt, mit neuen methodischen Ideen zu befruchten unternimmt. Was die Erfahrung eines im Dienste der Wissenschaft und des Unterrichts hingebrachten Menschenlebens bisher nur in sehr seltenen Fällen gezeitigt hat, wird uns in genanntem Buche als frühreife — ja stellenweise auch wohl als unreife — Frucht angeboten. Schon der Ausgangspunkt des Verfassers, dafs es nämlich „nur eine einzige naturgemäfse Lehrmethode geben könne", und gewisse, aus der Naturerkenntnis abzuleitende Grundsätze — wie der, dafs „die Natur als Ganzes aufgefafst werden müsse", dafs, weil die Natur keinen Stillstand kenne und in ihr alles Leben und Entwicklung sei, man dieser „überall nachspüren" müsse und dafs der Unterricht stets „die Stellung des Menschen in der Kette der Naturwesen" zum Bewufstsein zu bringen habe, — die methodische Richtschnur auf allen Stufen bilden müfsten, läfst erkennen, dafs uns hier ein oft gehörtes Lied von neuem aufgespielt wird. Was heifst denn „naturgemäfse Lehrmethode", und wer kann ernstlich behaupten, in irgend einem einzelnen Fall im Besitz derselben zu sein? Und was heifst vom Standpunkt eines Vorschülers oder Sextaners „die Natur als Ganzes auffassen" oder „sich der Stellung des Menschen in der Kette der Naturwesen" bewufst werden? Ist das nicht alles leeres Wortgeklingel, um über die wirklichen Hindernisse des Unterrichts uns hinwegzutäuschen und dem Fernerstehenden die Meinung beizubringen, dafs die Sache bei so einleuchtenden allgemeinen Grundsätzen ganz einfach sei, wenn nur die bösen Fachlehrer es nicht gar so verkehrt anfingen und seither bis zum Erscheinen der Kollbachschen Methodik das blödsinnigste Zeug in den naturwissenschaftlichen Lehrstunden mit ihren Schülern betrieben hätten! Als Vorstufe des naturkundlichen Unterrichts fordert Verf. einen planmäfsigen Anschauungsunterricht, der nach seiner Annahme (S. 24) bisher „zumeist zum elenden Diener des Schreiblesens" geworden ist. Für die aufserordentlichen, ihren Einflufs selbst auf

höhere Schulgebiete erstreckenden Anstrengungen der Volksschullehrer, in Heimat- und Naturkunde von dem ehemaligen Schlendrian loszukommen, hat der Verf. kein Wort der Anerkennung! Er will den Blick der Kinder nicht auf Möbel und Schulgeräte, sondern auf die Gesamtnatur im Wechsel der Jahreszeiten lenken und die Einzelbeobachtungen zu einem einheitlichen Bilde zusammenfassen. „Es soll ein Bild im Geiste der Kinder geweckt werden, in dem alles lebt, ineinandergreift, sich zu einem Ganzen gestaltet“ (S. 34). — Ja, und wenn die Lehrer Engelszungen hätten, so ist doch ausgemacht, dafs ein solches Bild bei der Mehrzahl selbst der willigsten Kinder nicht zustande kommt, weil ihre Vorstellungen noch viel zu sehr am Einzelnen haften und ihnen die Verknüpfung längerer Vorstellungsreihen nicht gelingen will. Den Zusammenhang der natürlichen Dinge ahnen heifst doch nicht ihn begreifen! Aus der Betrachtung des Waldes, der Wiese, des Feldes, des Flusses und anderer Örtlichkeiten läfst Verf. weiterhin die geographische Naturkunde als Bindeglied zwischen den späteren naturwissenschaftlichen Einzeldisziplinen hervorwachsen. Einrichtungen des gewerblichen Lebens, die Eisenbahn und das Dampfschiff, ferner Naturvorgänge umfassender Art, wie das Gewitter, der Kreislauf des Wassers, die Bewegungen der Himmelskörper, sollen bereits im Anfangsunterricht vorkommen. Der mündliche Unterricht mufs stets durch Wandtafelzeichnungen des Lehrers, welche die Schüler nachzuzeichnen verstehen, unterstützt werden! Als Gesamtdauer dieses Anschauungsunterrichts nimmt Verf. drei Jahre an und läfst ihn dann in die einzelnen naturwissenschaftlichen Teilfächer auslaufen, deren Methodik er nach Lehrgebieten gesondert vorträgt, obgleich er folgerichtig nach seinen eigenen Ausführungen den Stufengang des Unterrichts so darzustellen hätte, wie ihn die stete Rücksicht auf die Betrachtung des Naturganzen und die Einheit der Naturwissenschaft gestalten müfste. Das ist aber zu schwer, und dabei hätte sich aufserdem die Unzulänglichkeit der aufgestellten Grundprinzipien zu sehr erkennbar gemacht! Soweit die allgemeinen Fragen der Methodik in Betracht kommen, erscheint uns somit das Buch Kollbachs ebenso verfehlt, als es nach der Anschauung genannten Autors die bisherige Methodik ist. Was er im einzelnen Zutreffendes beibringt, ist bereits von anderen Methodikern in viel präziserer und praktisch besser brauchbarer Form gegeben worden, und diese Vorarbeiten überall zu nennen war seine Pflicht, auch wenn er keine Geschichte, sondern nur einen Abrifs der Methodik für Laien schreiben wollte. Zwar sind Citate hier und da eingestreut, aber fast nur solche, welche Ansichten des Verf. bekräftigen, nur sehr wenige, die eine gegenteilige Meinung zur Geltung bringen. Zumal die Lehrweise der Gymnasien wird zum Sündenbock für alle möglichen Verrücktheiten der naturwissenschaftlichen Methodik gemacht. Offenbar besitzt der Verf. zu wenig Erfahrung, um einzelne methodische Verstöfse, die ja auf keinem Unterrichtsgebiet zu vermeiden sind, als solche zu erkennen und dehnt daher seine geringfügigen Wahrnehmungen in unangemessenster Weise auf ganze Schulkategorieen

und Unterrichtsgebiete aus. Einige kräftige Proben davon wird der Leser noch in dem speziell didaktischen Teile dieses Berichts zu kosten bekommen.

In einer Apologie der realistischen Bildung gegen den Vorwurf des Materialismus beleuchtet Oberl. Hamdorff auch die gegenwärtige Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Lehranstalten und findet, dafs in derselben die Bedeutung der Naturwissenschaft für das gesamte geistige und materielle Leben der Gegenwart nicht hinreichend zum Ausdruck gelangt. Seine Vorschläge in praktischer Beziehung betreffen die Vereinigung des naturkundlichen Unterrichts mit der Geographie, die Forderung einer mündlichen Abgangsprüfung in beiden Fächern, sowie einer schriftlichen Prüfung auch in der Chemie, die Einführung obligatorischer Klassenausflüge, Einrichtung eines Schulgartens und einer Schulwerkstatt, einer geographischen Anschauungsmittelsammlung, sowie Abänderung des naturwissenschaftlichen Lehrplans im Sinne einer Verschmelzung der verschiedenen Disziplinen. Seine Forderungen decken sich somit in einer Reihe von Punkten mit denen von W. Zopf (vgl. *Jb.* II S. B235—240). Zur Beleuchtung des neuerdings mehrfach geäufserten Verlangens nach Einrichtung von Schulgärten und Schulwerkstätten sei es gestattet, hier auf eine schon im Jahre 1885 erschienene Schrift von O. W. Beyer, *Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule* zurückzugreifen, welche das Thema vom Standpunkte der Zillerschen Grundsätze aus in ganz genereller Weise behandelt. Trotzdem der Berichterstatter die vom Verf. gewählte psychologisch-didaktische Unterlage — nämlich die Aufstellung von Kulturstufen als regulatorisches Prinzip für die Auswahl, Anordnung und Behandlungsart des Lehrstoffs — nicht gutheifsen kann, vielmehr in diesem Prinzip eine wesentliche Gefährdung der bisherigen methodischen Entwicklung erblickt, so kann er doch nicht umhin, auf die Fülle von Anregungen hinzuweisen, die der zweite praktische Teil genannter Schrift, welcher von den „Formen des Schullebens“ handelt, „die sich an die Kulturstufen naturgemäfs anschliefsen“ — nämlich Wanderarbeit (Schulausflüge und Schulreisen), Tierpflege und Tierzucht, Schulgarten, Schulwerkstatt und Schullaboratorium — dem naturwissenschaftlichen Lehrer gewährt. Freilich wird mancher über die Ausdauer lächeln, mit welcher der Verfasser immer von neuem an seinen Kulturstufen herum bessert, um sie einigermafsen mit den realen Bedingungen des Unterrichts in Einklang zu setzen. So soll dem Schüler z. B. in der Schulwerkstatt ein Bild von den Arbeiten nahe treten, die einst der vorgeschichtliche Mensch im Flechten, Stricken, im Thonformen Holzbearbeiten, im Schlagen von Feuersteinwaffen u. dgl. zu leisten hatte. Dieser Kursus der „urgeschichtlichen Bearbeitungsmethoden“ darf jedoch nicht zu früh auftreten, sondern man soll erst die Metallarbeit zu einiger Fertigkeit durchbilden lassen, ehe die urgeschichtlichen Arbeitsmethoden, die „an die Geschicklichkeit der Hand schon gröfsere Anforderungen machen, angewandt werden dürfen“ (a. a. O. S. 175). Wo bleibt dann

aber das Prinzip des Parallelismus von Kultur- und Unterrichtsstufen? — Von bedeutendem Interesse besonders für denjenigen, der die historischen Anfänge des Realschulwesens und die Bestrebungen der Philanthropisten im vorigen Jahrhundert kennt, sind die Idealentwürfe des Verfassers vom Schulgarten, der gleichzeitig als Mittelpunkt der Tierpflege und des Tierschutzes gedacht wird. Eine Art englischer Park, von einem munter-plätschernden Bach durchzogen, mit dichtem Gestrüpp, Felsklüften, Teichen und uralten, knorrigen, von Schlinggewächsen umrankten Bäumen ausgestattet, erscheint besonders für grofsstädtische Verhältnisse als erstes, wenn auch schwer beschaffbares Requisit. Hier wird dann ein Tiergehege mit allerlei Tieren wie Fuchs, Eichhörnchen, Siebenschläfer, Kaninchen, Rehbock, verschiedene Vogelarten eingerichtet; ein besonderer Teich enthält die Fische, auf einem anderen tummeln sich Enten und Gänse; grofse Behälter mit Felsstücken, Moosrasen und Grotten bergen mancherlei Reptilien und Amphibien. In schmuckvollen Aquarien können Wasserkäfer, Larven, Wasserschnecken und Kaulquappen beobachtet werden. Auch eine grofse Raupenglocke zur Aufzucht von Schmetterlingen mufs vorhanden sein. Die Schuljugend wird mit der Beobachtung, Fütterung und Pflege der sie ringsumgebenden Tierwelt beschäftigt. Im Unterricht wird überall nur Selbsterfahrenes an passender Stelle verwertet. Der Schulgarten enthält ferner etwa 30 verschiedene Gewächsgruppen, darunter die Getreidepflanzen, Gespinstpflanzen, Gift- und Arzneipflanzen, eine Baumschule, Beerensträucher, Obstbäume, die deutschen Laub- und Nadelhölzer, immergrüne Pflanzen, „wilde Zierblumen“, Wasser- und Sumpfpflanzen, ein Feld mit systematisch angeordneten Gewächsen u. a. m. Jedes einzelne Kind erhält ein besonderes Beet, in dessen Bewirtschaftung es seiner individuellen Neigung folgen darf; aufserdem werden Beobachtungen über die Entwicklung und die Lebensverhältnisse der Pflanzen mit Rücksicht auf den Einflufs des Wetters und der Bodenzusammensetzung gemacht und darüber schriftliche Notizen, später auch zusammenhängende Darstellungen angefertigt. Die Gartenarbeit wird für Knaben (Hacken, Graben, Behäufeln, Harken, Einrichten von Mistbeeten, Karren, Umpflanzen, Anlegen von Beeten, Giefsen u. dgl.) und für Mädchen (Jäten, Säen, Einsammeln von Früchten und Samen, Veredeln der Obstbäume, Flechten von Schutzdecken, Anbinden) getrennt organisiert, indem Vorarbeiter und Vorarbeiterinnen innerhalb der zu bildenden Arbeitergruppen den Lehrer in der Aufsicht und Anleitung unterstützen und auch mit der Führung eines kurzen Arbeitstagebuchs beauftragt werden. Der naturgeschichtliche Unterricht wird im Sommer im Freien erteilt, wozu eine geräumige und gedeckte Veranda zu Gebote steht, an deren Aufsenwänden Anschauungsmaterial aller Art unter Glas und Rahmen ausgehängt wird. An den Gehölzen des Gartens werden an passender Stelle Sammlungen der die betreffende Baumart schädigenden Insekten angebracht, wie in gleicher Weise auch in der Nähe der Teiche für die Erklärung der Wassertiere ausgestopfte Exemplare oder Abbildungen Sorge tragen. Überall finden sich

Namenstäfelchen, an geeigneten Orten auch die Produkte des Pflanzenreichs in Spiritus oder unter Glas, im Obstgarten Modelle für die einzelnen Veredelungsarbeiten, Tafeln über die Rassen der Haussäugetiere, über Bienen- und Seidenraupenzucht. Durch Ausstellungen, die allwöchentlich mit den Erzeugnissen der verschiedenen Beete und Abteilungen des Schulgartens zu veranstalten sind, wird der vergleichende Blick der Zöglinge geschärft; auf den Versuchsbeeten kommen Fragen über Pflanzenernährung zur Entscheidung, wobei Thermometer, Feuchtigkeitsmesser, Barometer u.a.m. zur Verwendung gelangen; auch sind die Anfänge der praktischen Meſskunst und Beobachtungen an den Gestirnen, sowie an der Sonnenuhr im Schulgarten zu üben. Den Abschluſs jeder sommerlichen Beobachtungs- und Arbeitsperiode bildet ein mit einer Gartenausstellung verbundenes Schulfest, zu welchem auch die Eltern der Kinder und sonstige Freunde der Schularbeit eingeladen werden. Im Winter tritt vorzugsweise die Schulwerkstatt und damit die Handwerkerstufe in ihr Recht, in welcher „bei strenger Gliederung der Arbeitsgenossenschaft der Sinn für soziale Fragen geschärft“ und Hand und Auge zur Arbeit geschickt gemacht werden sollen. Wir folgen dem Verfasser auf dieses Gebiet nicht weiter, das ja neuerdings in anderer und besserer Form mehr und mehr in Pflege genommen wird und heben nur solche Arbeiten der Schulwerkstätte heraus, welche nach seiner Ansicht auch dem fachwissenschaftlichen Unterricht zu gute kommen können, wie das Anfertigen von Reliefkarten aus Thon oder Gips für den geographischen Unterricht, das Abformen von Fossilien, Früchten, Blättern u. dgl. für die Naturgeschichte, das Arbeiten in Holz, Draht und Pappe für die Physik, das Glasarbeiten für die Chemie und dgl. m. Es läſst sich in der Schulwerkstatt mit den einfachsten Mitteln eine ganze Sammlung instruktiver Apparate — eine physica pauperum — zum Segen für anschauliches Wissen und Können herstellen. An die genannten Arbeiten in der Schulwerkstatt schlieſsen sich endlich die des Schullaboratoriums an, in welcher die „Phase des modern naturwissenschaftlichen Kulturzeitalters propädeutisch durchlebt“ werden soll und daher die Pflege von Physik und Chemie in den Vordergrund tritt. Der Schüler soll hier „die verschiedenen Methoden der experimentellen Forschung oder des induktiven Denkens anwenden und alle die Kautelen üben lernen, die man beim naturwissenschaftlichen Schlieſsen zu nehmen hat“. Die vom Verf. als Aufgaben des Schullaboratoriums bezeichneten Arbeiten beziehen sich teils auf Kulturhistorisches (Wurfversuche mit verschiedenen Projektilen und Elastizitätsuntersuchungen an verschiedenen Hölzern, Untersuchung der Spaltbarkeit des Feuersteins u. a. wegen der Jägerstufe, Versuche über Lichtbrechung im Wasser wegen des Fischfanges u. s. f.), teils auf Fachwissenschaftliches. In der Physik erhalten die Schüler statt eines Lehrbuchs einen Apparat in die Hände, mittels dessen die zur Veranschaulichung eines Naturgesetzes dienenden Naturerscheinungen hervorgerufen werden können. Hierbei wird die Klasse nach einem Vorschlage von Scheibert in Gruppen geteilt, welche zu Hause ver

schiedene Experimente machen, beobachten und beschreiben, diese Beschreibung in der Klasse vortragen und am Apparat durch Versuche erläutern. Der Schüler ist sich dabei bewufst, für andere der Dozent zu sein; der Lehrer disponiert nur die gesamte Beobachtungs- und Experimentierarbeit und sucht dieselbe durch sein Eingreifen fortwährend in der richtigen Bahn zu erhalten. Bei „Vorahnung der Gesetze" werden die Apparate „geistig vorauskonstruiert" und dann erst im physikalischen Kabinett gezeigt, wobei die Schüler die Experimente auszuführen und dem Lehrer einen zusammenhängenden Vortrag darüber zu geben haben. Ähnlich wird auch in der Chemie verfahren. Die zu 2—3 in Gruppen vereinigten Schüler erhalten nach vorausgehender allgemeiner Orientierung eine Reihe von Experimenten für das Semester zugeteilt, z. B. „Darstellung von Säuren oder Basen oder blofs von Sauerstoffsäuren oder Wasserstoffsäuren oder der metallischen oder erdigen Salze" u. s. w. Unter Benutzung der notwendigen Litteratur hat jede Gruppe zunächst einen Gang der vorzunehmenden Experimente auszuarbeiten und nach Abwägung aller in Betracht kommenden Bedingungen auszuführen, wobei ein „Protokoll" über die beobachteten Vorgänge aufgenommen wird. Dem Schüler unerklärlich gebliebene Erscheinungen und Umstände werden nach Beendigung des Versuchs erörtert und geben zu nochmaliger genauerer Wiederholung desselben Veranlassung. Sämtliche Schüler haben von dem Verlaufe der gleichzeitig in jeder Gruppe vorgenommenen Experimente Notiz zu nehmen, und die Aufgabe des Lehrers besteht in der Sammlung der zerstreuten Thätigkeit der Einzelnen unter einheitliche Ziele. Eine derartige Experimentierarbeit giebt weiter zu selbständiger Konstruktion einzelner Apparate von seiten der Schüler Anregung, wozu die notwendigen Werkzeuge und Arbeitsräume in der Schule disponibel sein müssen. Auch die Organisation von Schulvereinen behufs Anstellung von Experimenten wird in angemessener Weise zu fördern sein.

II. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie.

1. Didaktische Schriften und Aufsätze über einzelne Gebiete des naturbeschreibenden und chemischen Unterrichts.[2])

An Versuchen, den naturgeschichtlichen Unterricht an der Volksschule aus den Fesseln der hergebrachten unfruchtbaren Beschreibungsmethode mit ihrer künstlichen Terminologie zu befreien, hat es seit Rofs-

2) F. Kiessling, Dr., u. E. Pfalz, Wie mufs der Naturgeschichts-Unterr. ich gestalten, wenn er der Ausbildung des sittlichen Charakters dienen soll? ine Methodik des Naturgeschichts-Unterrichts nach reformatorischen Grund-

mäfsler nicht gefehlt. Jedoch finden auch die neueren Bestrebungen Junges (vgl. *Jb.* II B245), durch eine von Lebensgemeinschaften ausgehende Betrachtungsweise die biologische Naturauffassung an Stelle der rein systematischen zu setzen, bei den Vertretern des Volksschulunterrichts nicht überall Zustimmung. Da die Gründe der Ablehnung auch für weitere Kreise Interesse haben — denn niemand wird leugnen, dafs der naturgeschichtliche Unterricht der höheren Lehranstalten nach unten hin mit dem an Volksschulen gewisse gemeinsame Berührungspunkte hat — so mag hier auf eine kleine Schrift von Dr. Kiessling und E. Pfalz hingewiesen werden, in welcher dieselben unter Hinblick auf ein von ihnen verfafstes methodisches Handbuch teils die Reformideen Junges kritisieren teils neue Vorschläge zu einem „gemüt- und charakterbildenden Unterrichtsverfahren" machen. Gegen Junge wird zunächst bemerkt, dafs bei uns verhältnismäfsig nur selten brauchbare Lebensgemeinschaften aufzufinden seien, und dafs ferner die Kulturpflanzen und Haustiere sich nicht in den Rahmen einer solchen einfügen liefsen. Aufserdem halten die genannten Autoren die Jungesche Anordnungsweise für alle Stufen des Unterrichts deshalb für zu schwer, weil bei der Behandlung mehrerer Lebensgemeinschaften nebeneinander zuviel Eindrücke auf den Schüler einwirken, und dadurch die Anschaulichkeit und Klarheit der Vorstellungen beeinträchtigt wird. Im Gegensatz dazu soll die Auswahl der Objekte nur nach dem Gesichtspunkte erfolgen, ob dieselben „im Garten, auf der Wiese, im Walde, auf dem Felde, im Wasser oder im Hause zusammen vorkommen". Ausländische Tier- und Pflanzengruppen kommen nicht in Betracht; nur heimatliche Naturbilder sollen mit steter Rücksicht auf die menschliche Existenz „unter Beschränkung auf solche Wesen vorgeführt werden, deren Beziehungen zur übrigen Natur klar ersichtlich sind und leicht verstanden werden können". Die Anordnung des Unterrichtsstoffes soll weder systematisch noch im Jungeschen Sinne biocentrisch sein, sondern „es sind Wesen einer Gruppe nacheinander und zwar zu verschiedener Jahreszeit" vorzuführen. Beispielsweise wird zuerst der Garten im Frühjahr und im

---

sätzen. Braunschweig, Bruhn. 92 S. — E. Piltz, Institutslehrer zu Jena. Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. 3. verb. Aufl. Weimar, Böhlau 1887. Mit 1 Tafel. 91 S. — Pfuhl, Oberl., Dr. (Posen), Welche Beziehungen finden statt zwischen der äufseren Form einer Pflanze und der Art ihrer Bestäubung? Entwickelt in der Quarta eines Gymn. LL. 17. Heft. — E. Loew, Prof. Dr. (Berlin), Anleitung zu blütenbiologischen Beobachtungen. Berlin 1889, Riemann. 21 S. — F. Wilbrand, Dr. (Hildesheim), Zur Methodik des chemischen Unterrichts. LL. 13. Heft. Nov. 1887. S. 37—53. — A. Weinberg, Prof. (Wien), Ein schwieriges Kapitel im Anfangsunterricht d. Chemie. ZR. XIII 458—466. — M. Kuhn, Dir. Dr. (Wien) Bemerkungen zu dem voranstehenden Aufsatze. Ebenda. — E. Loew. De[r] Atom- und Molekülbegriff im chemischen Unterricht. Zeitschr. für den physi[k.] und chem. Unterricht II. 3. Heft. 105—115. — L. Knöpfel, Reallehrer [i.] Oppenheim a. Rh., Methodischer Leitfaden der anorganischen Chemie. Indu[k]tive Einführung in das Verständnis chemischer Vorgänge unter Berücksichtigun[g] der Thermochemie. Pg. No. 605 (Beilage).

Anschlufs daran 2 Blumen, 2 Obstbäume, ein Obstbaumverderber und ein Obstbaumschützer, im Herbst einige Herbstblumen, das Obst und einige Fruchtverderber behandelt. Der folgende Kursus vermittelt die Bekanntschaft mit den Unkräutern und den „gleich ihnen verachteten und verfolgten Tieren“, die Oberstufe beschäftigt sich mit den Gartenkulturpflanzen (Gemüsepflanzen, Obstbäumen), sowie mit den Feinden derselben, ferner auch mit Gewächsen, die „dem Menschen gemütlich nahestehen“, wie Linde, Weinstock und Rose. Auf Exkursionen ist zunächst die ganze Gruppe und das in ihr herrschende Leben zur Anschauung zu bringen. Gelegentlich werden auch Entwicklungsbeobachtungen, z. B. über die Metamorphose der Insekten, das allmähliche Heranreifen der Obstbaumfrüchte, das Leben der Vögel u. dgl. angestellt, wozu eine von E. Piltz herausgegebene und im Bericht des vorigen Jahres bereits besprochene Sammlung von Aufgaben und Fragen Fingerzeige enthält. Als Probe ihrer Behandlungsweise des Lehrstoffs geben die obengenannten Autoren Schilderungen einiger Pflanzen (Hahnenfufs, Kornblume, Moos, Rose, Getreide) und Tiere (Eidechse, Specht, Waldameise, Hase, gartenbewohnende Insekten), sowie auch Andeutungen über die nach Absolvierung jeder Einzelgruppe vorzunehmenden Schlufsbetrachtungen. Beispielsweise knüpft die Betrachtung des Hahnenfufses an folgende Hauptgesichtspunkte an, dafs derselbe zunächst zum „Schmuck der Wiese trefflich geeignet ist“, und dafs „seine Blüten zierlich gebaut sind und weithin leuchten“, dafs ferner „ihr leuchtendes Gelb durch das Grün der Blätter nicht abgeschwächt wird“, und dafs endlich „der Wert der Pflanze als Schmuck für die Wiese durch den Umstand noch erhöht wird, dafs sie sehr vermehrungsfähig ist“. Durch die Spezialschilderung werden diese nicht gerade glücklich gewählten Gedanken weiter ausgeführt, so beispielsweise der Satz: Die Blüten sind zierlich gebaut — durch folgende Beschreibung: „In der Mitte derselben stehen zahlreiche Fruchtknoten zusammen, welche von einem dichten Kreise der in Menge vorhandenen Staubgefäfse umgeben werden. In weit geringerer Anzahl als Fruchtknoten und Staubgefäfse sind die Blumenblätter und Kelchblätter vorhanden, deren wir nur fünf von jeder Art zählen. Dafür zeichnen sich namentlich die rundlichen Blumenblätter im Verhältnis zu den innersten Blütenteilen durch entsprechende Gröfse aus. Jedes derselben trägt als besondere Auszeichnung am Grunde ein kleines Honigbläschen, durch welches viele Gäste, namentlich Fliegen und kleine Käfer angelockt werden. Zu äufserst aber finden wir an der Blüte die fünf Kelchblätter, deren jedes in zierlicher Anordnung zwischen 2 Blumenkronenblättern steht“. Aus dem angeführten Beispiel läfst sich unschwer ersehen, inwieweit die von Kiefsling und Pfalz vorgeschlagene Behandlungsart des naturgeschichtlichen Lehrstoffs eine gröfsere Garantie für die von ihnen besonders betonte sittliche Charakterbildung des Zöglings in sich trägt als andere mit bescheideneren Voraussetzungen über ihre Wirkung auftretende Lehrweisen. Sicherlich verdient der Grundsatz, die naturwissenschaftliche Systematik

und Terminologie von dem Kreise des Volksschulunterrichts auszuschliefsen und an deren Stelle eine von natürlichen Lebensverbänden der Naturwesen ausgehende Stoffbehandlung zu setzen, unsern vollen Beifall. Wie jedoch der Unterricht im Einzelnen nach diesem Grundsatz zu gestalten sei, wird stets Gegenstand der Erörterung und der prüfenden Erfahrung bleiben müssen, ohne dafs die einzelne Methode ein besonderes Anrecht auf charakterbildenden oder gar ethischen Wert vor anderen beanspruchen darf.

Für den Lehrbetrieb in den einzelnen naturwissenschaftlichen Disziplinen an höheren Lehranstalten bieten die schon oben erwähnten Verhandlungen der Direktorenversammlungen weitschichtiges Material dar. Besonders für den botanischen Unterricht giebt der Referent der schlesischen Versammlung, Dir. Wossidlo, ein sehr sorgfältiges, auch die Einzelheiten erschöpfendes Bild eines sachgemäfsen Lehrverfahrens, aus welchem hier nur einige der wichtigsten Grundsätze hervorgehoben werden können. Als beste Art der Pflanzenbeschaffung wird empfohlen, dafs der Lehrer einen Stamm von pflanzensammelnden Schülern sich heranziebt, die er zunächst auf einigen Exkursionen mit den Standortsverhältnissen der Umgebung bekannt zu machen hat und dabei zum Besorgen der für jede Stunde notwendigen Pflanzen anleitet. Botanische Exkursionen ganzer Klassen werden als zweckwidrig verworfen, höchstens können dieselben bei einem kleinen Schülerkreise Erfolg haben. Die Auswahl des Pflanzenmaterials ist so zu treffen, dafs auf den unteren Stufen des Unterrichts Pflanzen mit gröfseren, einfach gebauten Blüten ohne Rücksicht auf ihre systematische Stellung allein in Betracht kommen. Vor Beginn der eigentlichen Beobachtung haben in der Lehrstunde die Sammler einer Pflanzenart über die Standortsbedingungen derselben auf Grund ihrer Erfahrungen kurzen Bericht zu geben, darauf beginnt nach der Verteilung der Exemplare an die einzelnen Schüler und Entfernung unnützer und störender Hilfsmittel, wie besonders des Lehrbuchs, die auf Gewinnung von Einzelwahrnehmungen gerichtete Thätigkeit, bei welcher möglichst viele Schüler durch ein fragend-entwickelndes Verfahren zur Teilnahme heranzuziehen sind. Nach Sichtung und Ordnung der gewonnenen Einzelbeobachtungen wird eine zusammenhängende Beschreibung durch einen sprachgewandten Schüler gegeben, die anfangs ohne Anwendung von Kunstausdrücken erfolgt und auch keineswegs erschöpfend zu sein braucht. Der Unterricht wird auf allen Stufen durch Zeichnungen des Lehrers an der Tafel und der Schüler in ihren Heften unterstützt, wobei besondere Sorgfalt auf die Darstellung der analysierten Blüten zu verwenden ist. Die Verwendung von Blütendiagrammen und Blüte formeln erscheint dagegen wenigstens für die unteren Stufen als zu abstrak . Auf die Wiederholung des an einer einzelnen Pflanze Wahrgenommenen kan verhältnismäfsig nur kurze Zeit verwendet werden, wenn für die Bewält gung eines neuen Objekts hinreichender Spielraum frei bleiben sol . Aufser dem zu zergliedernden Exemplar erhält der Schüler ein zweite ,

unversehrt bleibendes, das zur Vergleichung mit den Abbildungen des Lehrbuchs und zu häuslicher Wiederholung dient. Das vergleichende Unterrichtsverfahren hat sich auf der unteren Stufe auf den Vergleich zweier Pflanzen desselben Familienkreises, z. B. von Tulpe, Lilie, Kaiserkrone u. dgl. zu beschränken, um auf diese ganz ungezwungene Weise in den Begriff der natürlichen Verwandtschaft einzuführen. Erst von Quinta aufwärts sind nach Erfassung des Familienbegriffs auch die systematischen Begriffe der Art und Gattung an einigen typischen Beispielen (Kreuzblätter, Schmetterlingsblätter, Lippenblätter u. dgl.) zu verdeutlichen. Das System von Linné erfährt eine scharfe, auch in einer besonderen These ausgesprochene Verurteilung, da es nach Ansicht des oben genannten Referenten das auf Verständnis des natürlichen Systems als Hauptziel hinarbeitende Unterrichtsverfahren zwecklos unterbricht und letzteres sogar bei den Bestimmungsübungen in eine falsche Bahn drängt. Letztere sollen sich nur auf den engen Kreis von Familien oder Gattungen beschränken, welche dem Schüler bereits bekannt sind, und keineswegs ihn zum Bestimmen beliebiger Blütenpflanzen anleiten. Über die Zahl derjenigen Pflanzenfamilien, von welchen die Schüler eine genauere Kenntnis sich erwerben sollen, schwanken die Forderungen an den Anstalten Schlesiens zwischen 15—70, eine Differenz, die wahrscheinlich aus der Verschiedenheit der gebrauchten Lehrbücher und Unterrichtsmethoden zu erklären ist. Dem pflanzenbeschreibenden Unterricht soll besonders im Anfange ein vereinfachtes, eklektisches System zu Grunde gelegt werden; in der Morphologie ist nicht so sehr auf wissenschaftliche Korrektheit als auf Zusammenfassung und beständige Klärung der Vorstellungen hinzuarbeiten. Zu derartigen Übungen sind besonders diejenigen Lektionen zu verwenden, in welchen aus äufseren Gründen lebendes Pflanzenmaterial nicht zur Stelle ist; in derartigen Stunden kommen auch die an Abbildungen zu veranschaulichenden ausländischen Kulturgewächse in der Reihenfolge ihrer systematischen Stellung zur Erörterung. Besondere Rücksicht verdienen auf allen Stufen die Holzgewächse und die Ackerpflanzen, deren Kenntnis schwieriger zu erwerben ist, als Laien anzunehmen pflegen. Fragen nach dem Zusammenhang zwischen Form und Lebensverrichtung der Pflanzenteile, sowie über biologische Vorgänge können nur zu gelegentlicher Anregung, nicht in systematischer Vollständigkeit beantwortet werden. In der Anatomie und Physiologie der Pflanzen mufs ein elementares Verständnis des Zellenaufbaues genügen, da selbst auf den Realgymnasien in UII die notwendigen physikalischen und chemischen Vorkenntnisse für die genannten Gebiete noch fehlen. Die Kryptogamen sollen wenigstens an Realgymnasien nicht völlig vom Unterrichte ausgeschlossen werden, dagegen lassen sich Pflanzengeographie und Pflanzengeschichte in zusammenhängender Form ebenfalls wegen Mangels der Vorkenntnisse nicht zur Darstellung bringen. Die Anlage von Herbarien wird den Schülern an den meisten Anstalten nur empfohlen, aber nicht von ihnen pflichtmäfsig gefordert; jedoch hat die Schule überall durch Anschaffung eines reich

lichen Anschauungsmaterials (Pflanzenabbildungen, Landschaftsbilder, Blütenmodelle, Frucht-Sammlungen u. dgl.) für Belebung des Unterrichts Sorge zu tragen. Eine auf die Einrichtung der Lehrmittelsammlung bezügliche These — Forderung eines besonderen Zimmers und Gewähr bestimmter Geldmittel zur Erhaltung und Vervollständigung des Materials wurde von der schlesischen Direktorenversammlung angenommen; die vorgeschlagene Aufstellung eines einheitlichen Lehrplans fand keine allgemeine Billigung.

Auf der Posener Versammlung wurde Stoffverteilung und Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts für Gymnasien und Realgymnasien getrennt erörtert. Bezüglich der Botanik wichen die angenommenen Thesen besonders darin von denen der schlesischen Versammlung ab, daſs für IV das Linnésche System festgehalten wurde. Die für Gymnasien vorgeschlagene Stoffverteilung war folgende: VI. Bau, Entwicklung und Leben der Pflanze beobachtet an 20—30 Pflanzenarten mit deutlichem Blütenbau; das Einfachste aus der Morphologie; Zeichnen von Blattformen. — V. Beschreibung von etwa 30 Arten mit deutlichen Zwitterblüten und Anreihung von etwa gleich vielen bereits bekannten, zu gleichen Gattungen gehörigen Arten; Berücksichtigung von Frucht- und Samenbildung; Zeichnen von Kelchformen; Vergleichung der Arten und Einführung in den Gattungsbegriff. — IV. Die durchgenommenen Pflanzen werden mit neu hinzutretenden, die weniger einfachen Blütenbau zeigen, in das Linnésche System eingereiht; gelegentlich besonders charakteristische, exotische Pflanzen; Zeichnen von Blumenkronen; Rücksichtnahme auf die Gesamttracht; Anbahnung der Gruppierung nach Familien; gegen Ende des Semesters Morphologie der Achsenorgane in den Hauptformen und Erkennen der wichtigsten Wald- und Gartenbäume am Laube. — UIII. Beschreibung von Pflanzen mit schwierigerem Blütenbau; gelegentlich exotische Pflanzen; Unterschied der Mono- und Dikotylen; Keimung des Samens von Bohne und Getreide; Zeichnung ganzer Pflanzenumrisse und einzelner Blütendiagramme. Die wichtigsten Pflanzenfamilien des natürlichen Systems; Übungen im Bestimmen von Phanerogamen; gegen Ende des Semesters Morphologie der Blattorgane mit Berücksichtigung der wichtigsten physiologischen Punkte. — OIII. Die wichtigsten Vertreter der Kryptogamen; die wichtigsten Kapitel der Anatomie und Physiologie der Elementarorgane (Ernährung, Atmung, Wachstum). — Blütendiagramme; weitere Übungen im Bestimmen von Phanerogamen. — Bei Besprechung der Pflanzenbeschaffung in der Versammlung wurde auf mögliche Kollisionen mit der Wald- und Wiesenschutzgesetzgebung hingewiesen und eine Regelung dieser Angelegenheit von Seiten der Schulleitung mit Privatbesitzern und Behörden in Anregung gebracht. Über den Nutzen der Schülerherbarien gingen die Ansichten auseinander, ebenso über den Wert der botanischen Klassenausflüge; die Majorität empfahl letztere nur unter der Bedingung, daſs sie auf diejenigen Schüler einer oder mehrerer Klassen beschränkt würden, die besonderes Interesse für den Gegenstand an den

Tag gelegt hätten. Die häusliche Thätigkeit der Schüler für den botanischen Unterricht wird an den verschiedenen Anstalten ebenfalls in ungleicher Weise in Anspruch genommen; von einzelnen Seiten wurden Zeichenaufgaben und Blütenzergliederungen verlangt, schriftliche Arbeiten dagegen von keiner Seite gefordert. Für den botanischen Unterricht an Realgymnasien wurde folgender Lehrgang vom Referenten empfohlen: VI. Anleitung zur Beobachtung und Beschreibung einzelner Pflanzen mit grofsen Zwitterblüten; einfache morphologische Begriffe. — V. Beschreibung von Pflanzen mit weniger einfacher Blütenbildung; Erweiterung der Morphologie; Aufsuchung von Familienmerkmalen durch Vergleichung. — IV. Entwicklung des Gattungs- und Artbegriffs; das System von Linné. — UIII. Die wichtigsten Familien der Poly- und Gamopetalen; Übungen im Bestimmen von Pflanzen nach dem System von Linné. — OIII. Die wichtigsten Familien der Apetalen und Monokotylen; typische Formen der Kryptogamen; Fortsetzung der Bestimmungsübungen; schwierigere Abschnitte der Morphologie und Pflanzengeographie. — UII. Übersicht über das natürliche System nebst Bestimmungsübungen nach demselben; Pflanzenanatomie. — Bezüglich der Zahl der Demonstrationsarten schwanken die Forderungen zwischen 30—100 für das Halbjahr, ebenso darüber, ob von den Familienmerkmalen oder vom Art- und Gattungsbegriff etwa nach der Methode Bails auszugehen sei. Dem Zeichnen wurde nicht der Wert beigelegt, wie von Seiten der schlesischen Anstalten.

Als allgemeines Ergebnis aller dieser didaktischen Erörterungen über den botanischen Unterricht darf hervorgehoben werden, dafs im Kreise der praktischen Schulmänner zwar Übereinstimmung in den Nebenfragen noch nicht erreicht ist, dafs aber die Ansichten über das allgemeine Ziel genannten Unterrichtszweiges viel weniger auseinandergehen, als es etwa noch vor einem Jahrzehnt der Fall war. Freilich darf man nicht mit so hochgespannten Anforderungen an dies Lehrfach herantreten, wie dies bisweilen in Nichtfachkreisen geschieht. Aber auch den Idealisten unter den Fachmännern selbst kann das Studium der oben kurz skizzierten Verhandlungen nicht eindringlich genug an das Herz gelegt werden, damit sie sich mehr und mehr mit der Überzeugung durchdringen, wie viel gedeihlicher auch auf diesem Gebiete ein nüchternes Abwägen des wirklich Erreichbaren und erfahrungsgemäfs Erprobten wirkt als das gegenseitige Anfeinden und Verdächtigen theoretisch entgegengesetzter Anschauungsweisen.

Als Einzelbeitrag zur botanischen Unterrichtsmethodik hat Oberl. Pfuhl einen Aufsatz über die Beziehungen veröffentlicht, welche zwischen der äufseren Form der Pflanze und der Art ihrer Bestäubung stattfinden. Das Thema soll keineswegs erschöpfend behandelt werden, sondern es wird in einem einzelnen Beispiel (Acer Negundo) gezeigt, wie die Hauptmerkmale der Windblüter in anschaulicher Weise im Unterricht etwa von Quarta aufgefunden und zu klarer Auffassung gebracht werden können. Die Wahl des genannten Baumes erklärt sich aus lokalem Vorhandensein

desselben in der Nähe des Posener Gymnasiums. In den Schriften von Hermann Müller findet sich bekanntlich äufserst reichliches weiteres Material über Blütenbestäubung, aus welchem didaktische Nutzanwendung zu ziehen sowohl H. Müller selbst, als auch Behrens in seinem *Lehrbuche der Botanik* und der Berichterstatter in seiner *Pflanzenkunde* in mehr oder weniger ausgedehnter Weise versucht haben. Die Vielseitigkeit der Beziehungen zwischen Blüten und blumenbesuchenden Insekten ist in der That geeignet, ein dauerndes Interesse der Schüler an Naturbeobachtungen zu erwecken, zumal die zunächst in Betracht kommenden Fragen ganz einfacher Art sind und auf das engste das zoologische und botanische Gebiet miteinander verknüpfen. Der Schüler ist z. B. anzuleiten, nicht blofs die Mundteile einer Honigbiene auf ihren Bau zu betrachten, sondern sich von ihrer Verwendung beim Honigsaugen ganz genaue Rechenschaft zu geben; ebenso müssen die biologischen Verhältnisse der Insekten, die Apparate des Pollensammelns, der Nestbau, die verschiedenen Stände, die Larvenfütterung u. a. m. ganz naturgemäfs berücksichtigt werden. Die merkwürdigen Einrichtungen, durch welche die Blumen ihrerseits sich den vielfachen Anforderungen ihrer Gäste anzubequemen wissen, lassen sich in ganz elementarer Weise ohne irgend wie über das von den Schülern selbst Gesehene hinauszugreifen und ohne schwierige Voraussetzungen selbst in mittleren Klassen mit Erfolg behandeln. Von einer abschliefsenden Erklärung der in Betracht kommenden Fragen kann natürlich keine Rede sein; aber die thatsächlichen Vorgänge sind auch für den weniger geschulten Verstand so einleuchtend und lassen sich auf so schlagende Weise zur Anschauung bringen, dafs auf ihre Berücksichtigung ein besonderer Nachdruck gelegt werden mufs. Es giebt kaum eine zweite Stelle im Naturgeschichtsunterricht, an welcher der innere Zusammenhang zwischen ganz ungleichen Naturwesen und die korrelate Ausgestaltung ihrer aufeinander wirkenden Organe so klar dem Schüler zur Anschauung zu bringen ist, als gerade auf dem genannten Gebiete, das ihm überdies zu fortwährender Anwendung seiner in Zoologie und Botanik erworbenen, wenn auch geringfügigen Spezialkenntnisse Veranlassung giebt. Für die Hand des Lehrers, der sich auf diesem Felde wissenschaftlich einarbeiten will, hat der Berichterstatter eine kurze *Anleitung* geschrieben.

Für den zoologischen Unterricht empfiehlt der Referent der schlesischen Direktorenversammlung (s. oben) vor allem eine sorgfältige Demonstration der Objekte, welche durch Abbildungen und Wandtafelskizzen zu unterstützen ist, jedoch häufig den Lehrer in die Notwendigkeit versetzt, die aus der Entfernung nicht wahrnehmbaren Einzelheiten den Schülern gruppenweise vorzuzeigen; der während d- artiger, oft zeitraubender Veranschaulichungen unbeschäftigt bleibende T l der Schüler hat inzwischen die Wandtafelskizzen in Umrifslinien nac- zuzeichnen. Eine Zergliederung von Tieren von Seiten der Schüler selb t läfst sich höchstens bei Insekten, die in genügend grofser Anzahl - schaffbar sind, in ähnlicher Weise wie im botanischen Unterricht dur -

führen. Nach stattgefundener Demonstration sind die aufgefundenen Merkmale in der Beschreibung zusammenzufassen und Mitteilungen über Aufenthalt, Wohnung, Nahrung und Lebensweise des betreffenden Tieres anzuschliefsen, soweit solche nicht schon vorher bei Betrachtung der einzelnen Teile gegeben werden müssen. Überall steht der Zusammenhang zwischen Form und Verrichtung der Tierorgane im Vordergrunde, und es ist stets unter Benutzung der von dem Schüler im Freien erworbenen Erfahrungen auf einheitliche Lebensbilder hinzuarbeiten. Die Entwicklung der systematischen Begriffe erscheint in der Zoologie leichter als in der Botanik, und es können daher je nach Umständen bald die Merkmale von Gattungen oder Familien, bald die von Ordnungen oder Klassen durch Vergleichung abgebildet werden. Den Insekten ist wegen des Interesses der Jugend an denselben im Lehrplane ein breiter Raum (in IV u. UIII) zu gewähren. Die niederen Tiere sollte das Gymnasium wenigstens insoweit berücksichtigen, „dafs es von einer Spinne, einem Krebs, einem Wurm, einer Schnecke, einer Muschel eine richtige Vorstellung vermittelt". Da an den Gymnasien die eigentliche Zoologie in UIII abschliefst und dafür in OIII Anthropologie eintritt, läfst sich ein weiteres Eingehen auf die niedere Tierwelt leider nicht ermöglichen. Auch für einen zusammenhängenden Kursus der Gesundheitslehre hat der jetzige Lehrplan keinen Raum, jedoch erscheinen kurze Hinweise auf die wichtigsten Regeln der Hygiene empfehlenswert. Den Bestimmungsübungen kann im zoologischen Unterricht nicht die Bedeutung wie im botanischen beigelegt werden. Ersterer erfordert endlich auf allen Stufen einen viel reichlicheren Aufwand an äufseren Lehrmitteln als letzterer.

Auf einzelnen Gymnasien der Provinz Posen wird nach dem Ref. Dir. Liersemann die Lehre vom menschlichen Körper in der Weise behandelt, dafs in VI mit der Betrachtung des äufseren Baues begonnen, dann in V das Knochengerüst und in IV die Atmungs-, Verdauungs- und Kreislaufsorgane angeschlossen werden, so dafs in UIII nur eine zusammenfassende Wiederholung nötig ist. Der für die Schulen genannter Provinz vorgeschlagene Lehrgang war folgender: VI. Die wichtigsten Vertreter der Säugetiere und Vögel, in erster Reihe die Haustiere, vielleicht auch einige andere Wirbeltiere (höchstens 30 Arten); — V. Beschreibung von etwa 20—30 Arten von Wirbeltieren zum Zweck des Vergleichs und der Bildung der Gattungsbegriffe; — IV. Einteilung der Wirbeltiere in Ordnnngen, sowie einzelne Vertreter der Insekten; — UIII. Gliedertiere, Weichtiere, Würmer und niedere Tiere nicht in systematischer Übersicht, sondern in wenigen charakteristischen Formen unter besonderer Berücksichtigung des biologischen Verhaltens; — OIII. Bau und Pflege des menschlichen Körpers. — Für Realgymnasien kam folgende Pensenfolge in Vorschlag: VI. Beschreibung einzelner Vertreter der Wirbeltiere unter gröfserer Berücksichtigung der beiden ersten Klassen derselben; — V. Die Ordnungen der Säugetiere und Vögel; — IV. Die Ordnungen der Reptilien, Amphibien und Fische, Übersicht der Wirbeltiere; — UIII. Die wichtigsten

Ordnungen der Insekten, einzelne Vertreter der übrigen Gliedertiere; — OIII. Die niederen Tiere; Übersicht über das Tierreich, Bau des menschlichen und tierischen Körpers; — (UII. Mineralogie). Bemerkenswert für alle diese Vorschläge wie auch für die der Schlesischen Versammlung erscheint das Überwiegen von formal-systematischen Gesichtspunkten für die Stoffverteilung. Der Referent der Posener Versammlung stellt z. B. bei der Festsetzung des Begriffs Wirbeltier zunächst das Skelett in den Vordergrund, das er deshalb auch auf allen folgenden Stufen zum Vergleich herangezogen wissen will. Derselbe befürchtet überdies, dafs im zoologischen Unterricht „nach der biologischen Seite eher zu viel als zu wenig geschieht", und hebt hervor, dafs „die Wahrnehmung und Beschreibung die Hauptsache sei". Auch wenn man mit letzterem Satze im allgemeinen einverstanden ist, braucht darum doch nicht der Unterricht von Anfang an auf die Unterscheidungsmerkmale der Tierklassen, Ordnungen, Familien u. s. w., d. h. blofs auf Systematik hinzuarbeiten. Freilich kommt es nicht auf unterhaltende Schilderungen an, die unter Umständen sogar zu einer verhängnisvollen Klippe des Lehrerfolgs werden können. Aber gerade wenn überall von der Wahrnehmung des Einzelnen ausgegangen wird, ergeben sich die biologischen, auf das Zusammenleben und die Wechselbeziehungen der Tiere bezüglichen Gesichtspunkte als die für den zoologischen Anfangsunterricht fruchtbarsten. Dieselben sind nicht etwa in fertiger Form mitzuteilen, sondern müssen durch die Beobachtung und Erfahrung des Schülers selbst allmählich aufgefunden und zusammengefafst werden: Da derartige Beziehungen, z. B. zwischen der Gliedmafsenbildung und der Bewegungsform eines Tieres, sowie dem Medium, in welchem es lebt, oder zwischen Gebifs- und Ernährungsweise, zwischen Form des Vogelkörpers und seinem Flugvermögen, zwischen der Organisation der Mundteile bei Insekten und ihrer Lebensweise u. dgl. m. im Tierreich am anschaulichsten ausgeprägt erscheinen, so mufs der zoologische Unterricht in erster Linie von denselben Gebrauch machen und also zunächst Verständnis des heimatlichen Tierlebens, aber nicht formale und die Tiergruppen unterscheidende Systematik sich zum Hauptziel setzen, welche mit einigem Erfolg erst auf den letzten Unterrichtsstufen begründet werden kann. Es ist zu bedauern, dafs der bisherige zoologische Unterricht an höheren Schulen weder in den Lehrplänen noch in der Mehrzahl der Lehrbücher die hervorgehobenen Gesichtspunkte berücksichtigt, obgleich neuerdings von mehreren Seiten, z. B. von Fischer in Strafsburg (vgl. *Jb.* II B241) auf die Vorzüge der biologischen Stoffanordnung hingewiesen worden ist.

Auch Kollbach betont in seiner Methodik, dafs der zoologische Unterrichtsstoff nicht nach den Kategorieen des Systems, sondern nach biologischen Gesichtspunkten ausgewählt werden soll. Trotzdem verstöfst er gegen seine eigenen Grundsätze, indem er folgende Auswahl von Tieren für den Anfangsunterricht vorschlägt (S. 66): Affe, Fledermaus, Katze, Hund, Marder, Bär, Igel, Maus, Hase, Känguruh, Pferd, Kameel, Rind,

Hirsch, Elefant, Schwein, Seehund, Wal, Adler, Eule, Rabe, 2—3 Singvögel, Papagei, Taube, Huhn, Straufs, Storch, Möwe, Ente, Frosch, Schildkröte, Schlange, Eidechse, einige Fische, einige der bekanntesten Insekten, Flufskrebs, Kreuzspinne, Regenwurm, einige Schnecken und Muscheln, Seestern, da diese Reihe nur durch Rücksicht auf das System verständlich ist und nicht wesentlich von der bisher üblichen abweicht. Die weitere Forderung des genannten Autors, dafs nicht blofs typische Vertreter der Hauptgruppen, sondern auch Zwischen- und Übergangsformen (Gepard, Gabelbock, Halbaffen, Pelzflatterer, Beuteltiere, Seeotter, Klippdachs, Kloakentiere u. a.) mit besonderer Gründlichkeit zu behandeln seien, kann auch nur unter der Voraussetzung verwirklicht werden, dafs der Schüler einen ziemlich reichlichen Umfang von systematisch-zoologischem Wissen besitzt, weil er ohne solches die Stellung genannter Tiere als Übergangsform gar nicht zu würdigen vermag. Es zeigt sich also hier eine ganz bedenkliche Unklarheit in den methodischen Grundsätzen, welche der Verfasser leicht hätte vermeiden können, wenn er den Unterschied zwischen allgemeingültigen, für alle Unterrichtsstufen brauchbaren Prinzipien und speziellen, auf einzelne Stufen desselben bezüglichen didaktischen Normen sich klarer gemacht hätte. Ob die Stoffauswahl nach biologischen oder systematischen Gesichtspunkten zu erfolgen hat, hängt nicht von allgemeinen, sondern nur von speziellen Erwägungen ab, die auf die Unterrichtsstufe, auf den geistigen Gesamtstandpunkt der Schüler u. a. m. in erster Linie Rücksicht zu nehmen haben. Wenn es wie Kollbach meint, nur eine einzige vernünftige, naturgeschichtliche Lehrmethode gäbe, so müfste dieselbe wenigstens den Grundlinien nach sowohl für die Volksschule als den Mittelschulunterricht und die Hochschule übereinstimmen; wenn also der zoologische Unterricht allgemein nur nach biologischen Gesichtspunkten den Stoff anordnen dürfte, so müfste auch der Universitätsunterricht so verfahren, der aber bekanntlich im Gegenteil an der systematischen Gruppierung festhält. Wenn sich ferner für Elementarschulen eine Stoffauswahl nach biologischen Gesichtspunkten am meisten empfiehlt, so ergiebt sich aus der Zwischenstellung der sog. höheren Lehranstalten zwischen niederen und hohen Schulen von selbst die Nötigung, ihren Unterricht auf den unteren Stufen mehr dem Charakter des Elementarunterrichts, auf den oberen dem des systematischen Fachunterrichts anzupassen, ohne die Hauptaufgabe einer organischen Verschmelzung beider Richtungen aus dem Auge zu verlieren. Kollbach fafst seine Erörterungen über den zoologischen Unterricht mit folgenden Worten zusammen (S. 84): „Wir erinnern uns, dafs er gleichzeitig und in allen Semestern abwechselnd mit Botanik lückenlos die Besprechung der Tiere im Anschauungsunterricht fortsetzt, sowohl im Sinne von Einzelbeschreibungen, wie von gelegentlich nebenher gehenden Entwicklungsbildern, dafs unser Unterricht ferner gleich der Anschauungsstufe den Hauptwert in die Betrachtung der Lebenserscheinungen der Tierwelt setzt und erst demgemäfs und lediglich zu deren richtiger Deutung die Körperbeschreibung vornimmt. Naturgemäfs kommen da-

durch gswisse anatomische Betrachtungen von Anfang an in Geltung, und setzen sich gleichzeitig mit Besprechungen über den Körper des Menschen durch den ganzen Unterricht fort. Wir wenden uns also entschieden gegen ein Verfahren, welches die Anatomie und Physiologie lediglich als gesondertes Kapitel der letzten Unterrichtsstufe zuweist. Wenden wir uns zu den Tierbeschreibungen zurück, so ist es dabei die Aufgabe, durch dieselben schon von vornherein eine Übersicht möglichst über die ganze Tierwelt zu geben. Wir erreichen dies durch Aufstellen von Typen. Um diese gruppieren sich nun allmählich verwandte Formen herum, und wir erhalten so natürliche Gruppen, bei denen die Übergangsformen gebührend berücksichtigt werden. Letztere gelangen auf den höchsten Stufen noch zu eingehender Besprechung. Auf allen Stufen streben wir danach, möglichst viele Gesichtspunkte aufzustellen, nach denen ein einheitliches Zusammenfassen der Tiere erfolgen kann. Wir legen dadurch zugleich Gesetze der Entwicklung klar und des Zusammenhangs zwischen der Tierwelt und der übrigen Natur und erhalten somit enge Fühlung zwischen der Zoologie und den anderen Disziplinen der Naturwissenschaft." Abgesehen von der bereits gerügten, mangelhaften methodologischen Begründung bezeichnen diese Sätze ungefähr den Durchschnitt dessen, was der gegenwärtige zoologische Unterricht an der Mehrzahl der höheren Lehranstalten sich als thatsächliches Ziel setzt, wie dies ein Blick in einen besseren methodischen Leitfaden, z. B. den von Bail, von Vogel u. s. w. lehrt. Demgegenüber begreift man den Grimm nicht, mit welchem Kollbach gegen das seiner Ansicht nach durchaus verkehrte gegenwärtige Lehrverfahren loszieht. Seine Pflicht als Methodiker wäre gewesen, zunächst das bisher in methodischer Beziehung Geleistete vorurteilsfrei zu schildern und unter Aufführung der Vorarbeiten Stoff und Behandlungsart von Lehrstufe zu Lehrstufe festzustellen. Statt dessen benutzt er die Gesichtspunkte seiner Vorgänger, ohne diese zu nennen und kanzelt ebendiese dann gehörig ab. Mindestens ist das doch undankbar, aber gerade dadurch für seinen Standpunkt charakteristisch! — Die Lehre vom menschlichen Körper wird nach Ansicht des Genannten deshalb an den Gymnasien nicht gewürdigt, weil man sich dort zum Teil (S. 90) „einer grofsartigen Überschätzung der klassischen Studien gepaart mit einer völligen Unkenntnis und daraus entstehenden Mifsachtung der Naturwissenschaft", schuldig machen soll. Verf. will den anatomischen Unterricht von Sexta bis Prima stufenweise fortführen. Um zu entscheiden, ob ein näheres Eingehen auf anatomische Thatsachen schon in unteren Klassen durchführbar sei, stellte er eine probeweise Besprechung des Herzens und Blutkreislaufs mit 6—7jährigen Vorschülern an, [illegible]i welcher dieselben u. a. die Stöfse des Herzens und den Pulsschlag [illegible]n eigenen Körper beobachten mufsten. Die auf diese Weise gewonnene[illegible], natürlich vortrefflichen „Erfahrungen" führten ihn zu der Annahme, d[illegible]s ein solcher Unterricht auf einer höheren Stufe, also für Sexta und Quin[illegible], bereits zu einer Notwendigkeit werde, um „vor Abschlufs der Sch[illegible]-

zeit eine ausreichende Kenntnis vom Bau und Leben des menschlichen Körpers zu vermitteln, die, wie wir eingangs sahen, als festes Ziel von den verschiedensten Seiten gefordert wird, sich aber bei der Beschränkung dieses Unterrichts auf die obersten Schulklassen nicht in gewünschtem Umfange erreichen läfst" (S. 94). Dafs eine solche Beschränkung in der That stattfindet, glaubt Verf. nach den Programmen zahlreicher höherer Schulen annehmen zu müssen, in welchen Anatomie das Lehrpensum von Tertia resp. Unter-Sekunda bildet. — Eine sonderbare Art von Beweisführung! — Der Verf. weifs sehr wohl — oder sollte es wenigstens wissen, dafs man sachgemäfsen zoologischen Unterricht nicht ohne stete Beziehung auf anatomisch-physiologische Thatsachen, wie z. B. den Blutkreislauf, die Wirkungsart der Knochen und Muskeln, die Gliederung des Nervensystems u. s. w. betreiben kann und dafs naturgemäfs dabei auch der menschliche Körper zu beständiger Vergleichung herangezogen werden mufs, was in den zoologischen Lehrstunden der meisten Schulen auf allen Unterrichtsstufen in dieser oder jener Weise, aber doch überall, soweit es nötig und zum Verständnis unumgänglich ist, thatsächlich geschieht, worüber man z. B. nur die oben erwähnten zoologischen Lehrpläne zu vergleichen braucht. Dafs die Programme über derartige vorläufige Mitteilungen in den Unterklassen nichts aussagen, ist doch ganz selbstverständlich, und dafs dem ministeriell vorgeschriebenen Lehrplane gemäfs die Anthropologie als Pensum für Tertia oder Sekunda angesetzt werden mufs, desgleichen! Die den höheren Schulen daraufhin untergeschobene Absicht, genannten Unterricht auf die höhere Stufe beschränken zu wollen, ist zu absurd, um ihre Möglichkeit zuzugeben. Die Annahme des Verfassers erklärt sich eben nur aus dem Bestreben, den methodischen Standpunkt des Unterrichts an höheren Schulen möglichst ins Schwarze zu malen, um sein eigenes Licht desto heller strahlen zu lassen. Das ist aber einfach eine Verdrehung der Thatsachen, gegen welche mit allem Nachdruck Einspruch erhoben werden mufs. Was für paradoxe Ansichten Kollbach vorträgt, zeigt sich u. a. in seinem Wunsche, im anatomischen Schulunterricht nach Vorschrift von Basedow auch die sexuellen Vorgänge und die Fötalzustände des Menschen näher zu beleuchten, — eine Forderung, deren Verwirklichung ihn in ganz bedenklichen Konflikt mit den Anschauungen unserer Zeit bringen würde.

Als ein ganz besonders wunder Fleck des naturgeschichtlichen Lehrplans pflegt der mineralogische Unterricht bezeichnet zu werden, über dessen Stellung die Meinungen immer noch sehr auseinandergehen. Entweder wird derselbe an Realgymnasien in UII, an Gymnasien sogar bisweilen in OIII angesetzt und entbehrt dann der so notwendigen Voraussetzungen aus der Chemie und Physik, oder man vereinigt ihn mit dem chemischen Unterricht, indem ein Teil der Lehrstunden in OII und I auf mineralogische Mitteilungen verwendet wird; an Gymnasien, welche der Chemie nur eine Kursusdauer von einem einzigen Halbjahr einräumen, wird in dem letztgenannten Falle die an sich kurze Unterrichtszeit derart

eingeschränkt, dafs auch die Erreichung des chemischen Lehrziels dadurch in Frage gestellt wird. Viele Gymnasien ziehen daher den ersteren Weg — d. h. mineralogischen Unterricht ohne chemische, physikalische und stereometrische Voraussetzungen — vor und suchen damit eine Art von propädeutischer Vorstufe für die genannten Disziplinen zu gewinnen, während die Realgymnasien in der Regel den zweiten Weg als den wissenschaftlicheren und gründlicheren vorziehen, aber aus Mangel an Zeit ebenfalls nicht auszunutzen vermögen. Der Referent der schlesischen Direktorenversammlung (s. ob.), der selber 28 Jahre hindurch mineralogischen Unterricht erteilt hat, erkennt die geschilderten Schwierigkeiten ebenfalls an und schlägt als einzig möglichen Ausweg für Reallehranstalten vor, dafs die Physik von ihren drei Stunden in OII eine an die Mineralogie abzutreten habe; für Gymnasien hält er einen propädeutischen Kursus in Chemie in UII für bedeutungsvoller und notwendiger als einen mineralogischen; eine hierauf bezügliche These wurde aufgestellt, jedoch von der Versammlung nicht angenommen. Die Direktoren der Provinz Hannover (s. ob.) beschäftigten sich speziell mit dem Umfang und der Methode des mineralogischen Unterrichts. Der Berichterstatter hob hervor, dafs der Schüler bei den Namen Granit, Gneifs, Basalt, Dolomit u. a., die ihm überall auf der Strafse, auf Reisen, in der Geographie begegneten, sich etwas Bestimmtes denken müsse, und dafs keine andere Stelle im Lehrplan der Gymnasien für die Mineralogie frei sei, als in OIII; ein systematischer Unterricht soll daselbst nicht gegeben werden, es genüge vielmehr, wenn dem Schüler einzelne Mineralien in guten Stücken gezeigt, die Merkmale derselben besprochen und nach Vorkommen und Anwendung erläutert würden. Besonders sind gesteinbildende Mineralien (etwa 20), Gesteine und vielleicht einige Erze auszuwählen. Eigentliche Krystallographie soll wegfallen, jedoch können einfache Krystallformen zur Kenntnis des Schülers gebracht werden; auch ist auf grundlegende chemische Thatsachen, soweit sie sich durch einfache Experimente klar machen lassen, sowie auf geognostische und geologische Gesichtspunkte hinzuweisen. Die Gutachten der Realgymnasien Hannovers sprechen sich teils für, teils gegen einen propädeutischen Kursus der Mineralogie in UII aus, stimmen aber darin überein, dafs der weitere Ausbau derselben in den chemischen Lehrstunden der Oberklassen vorzunehmen sei, wobei ein längerer Exkurs über Krystallographie an geeigneter Stelle in den Lehrgang eingeschaltet werden müsse. Geologie und Geognosie wurden nur vereinzelt verlangt. Die Versammlung entschied sich dafür, dafs der mineralogische Unterricht in OIII sowohl im Lehrplan der Gymnasien als der Realanstalten zu streichen sei, und dafs derselbe an Realgymnasien mit der Chemie unter Einschaltung eines krystallographischen Kursus verbunden werden solle. Dafs damit die vorhandenen Übelstände nicht beseitigt sind, liegt auf der Hand.

Die Beschränkung der Mineralogie, Astronomie, Physik und Chemie auf die Oberstufe des Unterrichts hält Kollbach (s. ob.) in Überein-

stimmung mit anderen Methodikern für ungerechtfertigt. Seine Behauptung, dafs selbst an Reallehranstalten in keiner Klasse (a. a. O. S. 107) gleichzeitig und nebeneinander Unterricht in der Naturgeschichte und Naturlehre erteilt würde, ist zwar unrichtig, da in UII lehrplanmäfsig sowohl Anthropologie und Botanik, als auch die Anfangsgründe der Physik und in einzelnen Fällen auch der Chemie resp. der Mineralogie gelehrt werden. Aber er hat darin Recht, dafs im Unterricht der Unterklassen eine innigere Durchdringung der verschiedenen naturwissenschaftlichen Lehrfächer als bisher, und eine elementare Behandlung gewisser physikalischer, chemischer und kosmologischer Grundthatsachen wünschenswert erscheine. Allerdings kann diese, schon von anderer Seite mehrfach geforderte, sog. Konzentrationsidee nicht durch allgemein hingestellte Vorschäge gefördert werden, deren Hauptmangel vor allem in ihrer Verschwommenheit und Unklarheit liegt. So sagt Kollbach (a. a. O. S. 108): „Die einzelnen Zweige der Naturlehre sind miteinander aufs engste verbunden und ohne scharfe Grenzen, so dafs man nicht, ohne die Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs zu verdunkeln, einen davon in vereinzelt stehendem Kursus behandeln kann, wie es an den höheren Schulen mit der Mineralogie, Chemie und Astronomie gemeiniglich der Fall ist. Nur in der streng durchgeführten Konzentration des gesamten naturwissenschaftlichen Stoffs liegt auch hier dessen bildende Kraft. Eine Unterweisung in der Naturlehre, oder genauer ausgedrückt eine Belehrung über wichtige Vorgänge aus der Geologie, Mineralogie, Astronomie, Physik und Chemie in einer bestimmten, den Anschauungsunterricht fortsetzenden, event. nur zu dem späteren, geteilten und selbständigen Unterricht in diesen Disziplinen überleitenden Stunde ist die Forderung, welche ich in anbetracht dieser Wahrheit stellen mufs. Diese Lehrstunde würde ergänzend und doch zugleich wiederaufnehmend neben dem gleichfalls aus dem Anschauungsunterricht hervorwachsenden Unterricht in der Naturgeschichte und geographischen Naturkunde hergehen und den gleichmäfsigen Fortschritt der gesamten naturkundlichen Anschauungen und des gesamten naturkundlichen Wissens vervollständigen. Dann erst böte der naturwissenschaftliche Unterricht jene „Einheit in der Vielheit“, welche das Wesen der Natur selbst ausmacht und deren er zur Erfüllung seiner hohen Aufgabe bedarf“. Mit derartigen Deklamationen ist nichts gethan, wenn sie nicht durch praktisch brauchbare Ziele und durch einen den Fortschritt des Unterrichts von Klasse zu Klasse im Einzelnen darstellenden Lehrgang erläutert werden, wie dies bereits von anderer Seite, z. B. durch W. Zopf geschehen ist. Sollen in Sexta nach der bereits üblichen geo- und kosmographischen Orientierung etwa nach dem Vorschlage des zuletztgenannten Autors Beobachtungen über Wärmeerscheinungen und über die Ausdehnung der Metalle angestellt werden, denen sich dann in Quinta ebensolche über Wärmeleitung und Strahlung, sowie Betrachtung der wichtigsten Metalle und Erze, in Quarta desgl. über Verbrennungserscheinungen und die mechanischen Eigenschaften von Luft und Wasser, in

Unter-Tertia über die Wirkungen von Wärme und Licht u. s. w. anzuschliefsen hätten? Warum denn gerade diese Stufenfolge? Lassen sich nicht viele noch bessere Wege auffinden, um die Elemente der Physik in den allgemeinen propädeutischen Lehrgang einzufügen? Und wenn auch eine vernünftige und dem sachlichen Zusammenhange der Erscheinungen nicht zuwiderlaufende Aufeinanderfolge als möglich zugegeben werden kann, giebt das eine bessere Gewähr des Erfolgs als die jetzt übliche Pensenreihe? Es würde sich erst nach langer und vorsichtiger Prüfung an einer Mehrzahl von Lehranstalten und im Unterricht verschiedenartiger Lehrer zeigen können, ob die vorgeschlagene Neuerung überhaupt einen nennenswerten Erfolg hat. Es wäre leicht denkbar, dafs sie nur eine gröfsere Verwirrung in den Vorstellungen der Schüler zur Folge hätte, wie man eine solche bisweilen gerade bei solchen beobachtet, welche von Anhängern der sog. Konzentrationsidee unterrichtet worden sind. Und welcher Zustand würde, abgesehen von der einzelnen Lehranstalt, im naturwissenschaftlichen Unterricht an den verschiedenen Schulen eintreten, wenn jede derselben die Konzentration in der ihr zusagenden Weise zur Verwirklichung bringen wollte? Doch sicher noch ein viel gröfseres Chaos als jetzt, wo der Lehrplan wenigstens gewisse Grenzen festsetzt, zwischen denen sich der Unterricht der verschiedenen Lehranstalten mit hinlänglicher Freiheit zu bewegen vermag! Würden auch diese Grenzpfähle ausgerissen, und würde an einer Stelle diese, an einer andern jene Verquickung des aus den einzelnen Disziplinen hergenommenen Lehrstoffs vorgenommen werden dürfen, so würde eine übersichtliche Unterrichtsorganisation sehr bald aufhören. Auch geben z. B. die Vorschläge Kollbachs, der für die höheren Klassen eine Sonderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts nach Einzeldisziplinen trotz seiner Einheitsideen festhält, keine bestimmte Stelle des Lehrgangs an, an welcher eine solche Teilung einzutreten hätte. Wir glauben nach allen diesen Einwürfen die Konzentrationsidee als undurchführbar bezeichnen zu müssen; trotzdem kann alles das, was die Reformvorschläge methodisch Gutes und Verwertbares enthalten, im Rahmen des bestehenden Lehrplans zur Geltung gebracht werden. Die von Kollbach (S. 109) gemachte Unterstellung, „dafs der Schulmann, und wenn er noch so fest auf den Höhen seiner Wissenschaft steht, mehr oder weniger in seinem Urteil über eine Umgestaltung des Unterrichtsverfahrens befangen sei, in dem er mitten drin steht und in dessen Einrichtungen er sich ganz hineingelebt hat“ und dafs aufserhalb dieses engen Kreises stehende einen freieren Blick hätten, hiefse bei Übertragung auf andere Gebiete behaupten, dafs z. B. die Nichtmediziner am besten über die neueren Methoden der Wundbehandlung, die Nichtjuristen über eine Reform der Civilprozefsordnung u. dgl. zu urteilen vermöchten. Nun — und dann würde weiter folgen, dafs auch dem Autor eines so sublimen Gedankens als einem Schulfachmann jene Unbefangenheit in der Beurteilung des Unterrichtsverfahrens abgesprochen werden müfste, welche er an Nichtfachleuten so hochschätzt, und dafs seine *Methodik* besser ungeschrieben

geblieben wäre, so lange die Autoritäten der Nichtfachkreise keine neuen Normen für den naturwissenschaftlichen Unterricht festgesetzt haben! — Vorläufig werden sich die Schulbehörden, die Schulmänner und der gesunde Menschenverstand gegen alle unbesonnenen Übergriffe auf das Gebiet des Unterrichts wohl noch zu schützen wissen!

Als naturgemäfsen Ausgangspunkt des mineralogisch - geologischen Elementarunterrichts bezeichnet Kollbach Anknüpfung an die Spiele des Kindes mit Erdhaufen und bunten Steinen, an welche sich Belehrungen über die Reise eines Wassertropfens, über den Lauf der Gewässer, den Eisgang u. dgl. anschliefsen müfsten. Anstatt mit den morphologisch-physikalischen Eigenschaften der Mineralien zu beginnen, will er im Unterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und den untersten Klassen der höheren Lehranstalten von allgemein bekannten, das Interesse fesselnden geologischen Prozessen ausgehen und erst später Betrachtungen und Unterscheidungen der häufigsten Gesteine lediglich nach ihren äufseren Eigenschaften anschliefsen. Auf einer zweiten Stufe soll dann die physikalische und morphologische Charakteristik in ihr Recht treten, und erst auf der obersten Stufe die chemische Zusammensetzung der Mineralien in Betracht gezogen werden, die dann zu einer wissenschaftlichen Gruppierung derselben führt. Nirgend soll aber eine der drei Betrachtungsarten ausschliefslich herrschen, sondern stets nur eine etwas mehr vor den übrigen hervortreten. Den gegenwärtigen Betrieb des mineralogischen Unterrichts schildert Verf. (S. 120) wie folgt: „Der Schüler hört da auf einmal, dafs es krystallisierte, krystallinische und amorphe Substanzen giebt, dafs man sechs Krystallsysteme hat und ein Krystall Flächen, Kanten und Ecken besitzt. Das langweilt ihn über die Mafsen! Er vernimmt dann noch etliche Jahre später in der Geologie, dafs man eine Reihe von Weltaltern und Perioden unterscheidet, womöglich, dafs jedesmal am Schlusse der einen alles Lebendige von der Erde vertilgt worden sei, und die Geschichte dann von neuem angefangen habe, dafs in der einen Periode sich die Kohle, in der andern der Jurakalk, in der folgenden die Kreide u. s. f. gebildet habe; dies alles und noch manches andere dazu vernimmt er und glaubt es sogar auf das Ansehen des Lehrers hin, wodurch er natürlich zu blindem Autoritätsglauben erzogen wird, statt dafs er auf die täglich unter seinen Augen sich abspielenden Vorgänge hingewiesen würde, welche noch gegenwärtig die Bildungsprozesse der Kohle, des Kalkes und der Kreide wiederholen". — Sollte es denn wirklich an unseren zahlreichen Lehranstalten nicht auch einige Männer geben, die das auch wissen und die Schriften von Lyell, Geikie u. a. gelesen haben? Sollten wirklich überall nur trockene Aufzählungen und öde Notizen den Inhalt des Mineralogieunterrichts ausmachen? Gerade auf dem in Rede stehenden Gebiete sind seit Raumers Anregung von vielen Seiten immer wieder Verbesserungen des Unterrichtsverfahrens in Vorschlag gebracht und an vielen Orten auch durchgeführt worden. Wenn der Erfolg aller dieser Bestrebungen trotzdem ein mäfsiger ist, so müssen doch wohl in der Natur des

Lehrplan das eine Unterrichtshalbjahr der OIII auf Mineralogie verwendet zu werden pflegt; die Physik, die ein ganzes Jahr an die Chemie und Mineralogie abzugeben hätte, gewinnt dabei wenigstens ein Halbjahr zurück. In den physikalischen Lehrstunden der OIII werden besonders diejenigen Kapitel zu berücksichtigen sein, welche zum Verständnis der nachfolgenden Chemie notwendig sind, d. h. also die allgemeinen Eigenschaften, die wichtigsten Unterschiede in den mechanischen Eigenschaften der festen, flüssigen und gasförmigen Körper, die durch die Wärme herbeigeführten Veränderungen derselben und einiges aus der Lehre von der Elektrizität und dem Magnetismus. Mit dem chemisch-mineralogischen Kursus in UII zusammengefafst, erscheint der beabsichtigte Unterricht als eine Propädeutik für anorganische Naturwissenschaften, deren Notwendigkeit auch dem Schreiber dieses Berichts einleuchtet. Freilich müfste der angedeutete Kursus auch bezüglich der Chemie in den folgenden Klassen des Gymnasiums weiter geführt werden, wenn er wirklichen Nutzen bringen sollte, was jedoch dem bestehenden Lehrplane gegenüber ausgeschlossen ist. Die Versammlung nahm daher auch die Vorschläge des Korreferenten nicht an, sondern begnügte sich darauf hinzuweisen, dafs an Gymnasien für einen selbständigen Unterricht in der Chemie keine Zeit vorhanden sei, und dafs daher die unerläfslichen Erörterungen aus der Chemie innerhalb des physikalischen Unterrichts vorzunehmen seien. Von seiten der Realgymnasien wurde der Wiedereintritt der Chemie in UII mit 2 wöchentlichen Stunden verlangt und eine dahin lautende These sowohl von dem Referenten als dem Korreferenten aufgestellt; um die dazu notwendige Zeit zu schaffen, soll sowohl die Mathematik als die Physik in UII je eine Stunde abgeben. Jedoch wurden auch diese Vorschläge von der Versammlung abgelehnt, sicherlich unter der Erwägung, dafs über den Lehrplan von 1882 hinausgehende Forderungen bei der Unterrichtsbehörde auf Gewähr schwerlich zu rechnen haben würden.

Unter den sonstigen, den chemischen Unterricht betreffenden methodischen Erörterungen des Berichtsjahres verdient ein Aufsatz von Wilbrand unsere besondere Aufmerksamkeit, weil er in direktem Gegensatz zu einer kurz vorher erwähnten Anschauung tritt, nach welcher die induktive Methode für jenen Unterricht nicht passe. Genannter Autor wurde durch seine Erfahrungen im Chemieunterricht an Landwirtschaftsschulen veranlafst, den bisherigen, nach Elementen fortschreitenden Weg zu verlassen und ein Verfahren auszubilden, das „mehr durch Übung, als durch Abstraktion der Gesetze die Regeln und Methoden, wie Erfahrungen gemacht werden, und wie sie zu prüfen sind", schärfer und deutlicher hervortreten läfst. Als formales Ziel bezeichnet er deshalb die Einführung des Schülers in die Methoden und Regeln der induktiven Forschung auf chemischem Gebiete. Die speziellere Art und Weise seines Verfahrens hat er bereits in einigen früheren Veröffentlichungen (vgl. *Jb.* I, 294) vorzugsweise von der praktischen Seite des Unterrichtsbetriebs aus dar-

gelegt; in einem jüngst erschienenen Aufsatze unternimmt er dasselbe mehr von der theoretisch-logischen Seite aus und zeigt an einem konkreten Beispiel, nämlich der Untersuchung der Verbrennungserscheinungen, unter einiger Anlehnung an den bekannten Gedankengang Lavoisiers, was für Regeln, Methoden und Schlufsfolgerungen bei Behandlung genannten Themas, das schliefslich auf die Bekanntschaft mit den Eigenschaften des Sauerstoffs hinführen soll, schrittweise dem Schüler geläufig zu machen sind. Da ein derartiger Weg auch für den Fernerstehenden Interesse haben kann, so geben wir hier eine Analyse des Wilbrandschen Gedankenganges. Ausgegangen wird von einer Vergleichung verschiedenartiger Körper mit der Luft und dem dadurch gewonnenen Urteil, dafs letzterer alle wesentlichen Eigenschaften eines Körpers zukommen. Hieran schliefst sich zunächst die Frage nach der Beteiligung der Luft bei der Verbrennung; auch diese Frage ist das Ergebnis einer Schlufsfolgerung, denn durch die unmittelbare Wahrnehmung erfahren wir nur, dafs Holz und Kohle bei starkem Luftzutritt lebhafter, bei geringerer Luftzufuhr schwächer verbrennen, und dafs bei Abschlufs der Luft die Verbrennung aufhört. Nachdem gezeigt ist, dafs Metalle, wie Eisen, Kupfer, Zink eine ähnliche Veränderung wie Holz und Kohle beim Erhitzen erleiden, geht die Erörterung dazu über, eine derartige Erklärung dieser Erscheinung zu verlangen, welche die Ursache derselben erkennbar macht. Um diese Ursache aufzufinden, kann man sich der „Übereinstimmungsmethode, der Methode der Begleiterscheinungen und der Differenzmethode“ bedienen; d. h. die Verbrennung kann 1) nur da stattfinden, wo Luft zugegen ist; 2) sie mufs mit Zunahme oder Abnahme der zutretenden Luft gleichmäfsig steigen oder fallen, und 3) sie mufs aufhören, wenn die Luft abgesperrt wird. Hierdurch ist der Schüler auf die nun folgenden Versuche vorbereitet, deren Ergebnis die gemachte Voraussetzung bestätigt und den Beweis liefert, dafs die Luft bei der Veränderung der Metalle, die sich als Bildung von Metallasche zeigt, beteiligt ist. Bei Beantwortung der hier naturgemäfs aufzuwerfenden Frage, worin diese Veränderung bestehe, die äufserlich als Verwandlung eines metallischen Körpers in einen erdigen sich darstellt, kommen die Induktionsstufen der „vorläufigen Beobachtung, der Aufstellung einer Hypothese, der Deduktion und der Verifikation“ zur Anwendung. Durch vorläufige Beobachtung ist festgestellt, dafs die Metalle beim Verbrennen erdige Beschaffenheit erlangen, als Hypothese kann zunächst angenommen werden, dafs bei der Verbrennung irgend etwas — z. B. nach Stahls Anschauung ein metallisches Prinzip — entweicht. Daraus würde dann deduktiv zu folgern sein, dafs in diesem Falle die gebildete Metallasche leichter sein mufs, als das zuerst vorhandene Metall. Da aber durch den Versuch das Gegenteil bewiesen wird, so ist die genannte Hypothese irrig und die Aufstellung einer zweiten, besseren notwendig. Da gefunden wurde, dafs die Metallasche schwerer ist als das vor der Verbrennung vorhandene Metall, so mufs ein die Gewichtszunahme verursachender Stoff hinzugetreten sein, der, wie leicht zu zeigen, weder

in dem Gefäfs, noch in der Flamme gesucht werden kann, da man die Mitwirkung beider leicht ausschliefsen kann. Nun wurde aber schon vorher gefunden, dafs die Luft bei der Verbrennung beteiligt ist. Es liegt also die Annahme nahe, auch die Ursache der Gewichtszunahme in der Luft zu suchen (Analyse der Lage). Wenn diese neue Annahme, die kein fingiertes Prinzip, sondern eine vera causa postuliert, richtig ist, bietet sich von selbst eine Verifikation dar, da dann z. B. abgeschlossene Luft, in welcher Eisen verbrennt, vermindert werden mufs, was der Versuch bestätigt. Wiederholt man diesen Versuch mehrfach, so zeigt sich in dem Verbrennungsgefäfs ein konstanter Rest von Luft ($^4/_5$ des Vol.), der auf die Auffindung des Stickstoffs nach der Restmethode führt, da dieser Bestandteil, wie der Versuch zeigt, die Verbrennung nicht mehr unterhält und sich leichter als Luft erweist. Somit mufs die Luft zwei Bestandteile enthalten, einen, der bei der Verbrennung nicht beteiligt ist, und einen zweiten, der beim Verbrennen mit den Metallen zu Metallasche zusammentritt. Die Eigenschaften des letzteren aus denen des Eisens und der Eisenasche abzuleiten, ist unmöglich; man mufs daher versuchen, den fraglichen Stoff aus der Eisenasche oder irgend einer anderen Metallasche wieder auszutreiben. Dies gelingt bei der Quecksilberasche, deren Zerlegung den genannten Luftbestandteil d. h. den Sauerstoff ergiebt und damit einen Stoff von den erwarteten Eigenschaften liefert. Gleichzeitig gelangt man zu der Folgerung, dafs der Sauerstoff in der Metallasche auf andere Weise enthalten sein müsse als in der Luft, und damit zu der Unterscheidung von chemischer Verbindung und Gemenge. Jetzt ist die Erklärung erreicht, indem die Verbrennung der Metalle als durch Verbindung derselben mit Sauerstoff verursacht erkannt ist. Das zunächst nur für die Quecksilberasche Erkannte wird dann auf die anderen Metallaschen, schliefslich auch auf die Verbrennung von Kohle und Holz ausgedehnt, wobei sich weitere Begriffsbestimmungen über Element, Verbindung, Gemenge u. s. w. ergeben. Auf diese Weise bringt der hier kurz wiedergegebene Untersuchungsgang Wilbrands von den fünf Experimentalmethoden, welche nach Mill den Kausalnexus zweier Erscheinungen aufzudecken gestatten, vier zur Anwendung; aufserdem wird erläutert, was die wissenschaftliche Erklärung einer Thatsache im Gegensatz zu der des gewöhnlichen Lebens zu besagen hat, worin ferner der Unterschied zwischen Analogieschlufs und echter Induktion liegt, und was für Hülfe die Induktion bei Definition und Klassifizierung zu leisten vermag. Als Hauptregel für die Beobachtung tritt endlich die Notwendigkeit hervor, streng zwischen der Wahrnehmung und der aus derselben gezogenen Schlufsfolgerung zu unterscheiden, und niemals eine Beobachtung ohne vorher gehenden Plan (oder Analyse der Lage) anzustellen, da „der Gedanke nach Harms den Sinnen vorleuchten mufs, wenn sie beobachten sollen“.

Zur Kritik des von Wilbrand bei Untersuchung der Luft eingehaltenen Gedankenganges ist zunächst zu bemerken, dafs bereits Arendt bei

hufs Auffindung des Sauerstoffs ein im wesentlichen gleiches didaktisches Verfahren eingeschlagen hat. Der Hauptunterschied liegt nach Ansicht des Berichterstatters nur darin, dafs Letztgenannter die einzelnen Schritte der Induktion mehr abkürzt und sie auch nicht in dem Grade zum Bewufstsein des Lernenden bringt, wie dies Wilbrand thut. Ob aber nicht gerade hierin eine Gefahr liegt, scheint auch dieser Methodiker zu fühlen, wenn er sagt: „Nun bin ich nicht der Ansicht, dafs der Unterricht in der Chemie mit aufdringlicher Lebhaftigkeit die Regeln und Gesetze der Induktion entwickeln solle, und dafs logischen Abstraktionen und chemischen Thatsachen, wie ich es hier gethan habe, gleiche Zeit und gleiche Aufmerksamkeit gewidmet werde. Darauf vielmehr wird es meines Erachtens ankommen, dafs das Denken der Schüler in der den Erfahrungswissenschaften eigenen Weise durch den Unterricht in der Chemie geschult und geübt werde. Zu diesem Zwecke mufs der ganze Unterrichtsstoff nicht blofs in einzelne Kapitel zerlegt, sondern in induktiv fortschreitenden Untersuchungen mitgeteilt werden, und der Schüler in der Lösung eigentlich chemischer Aufgaben, die mit stöchiometrischen Rechnungen nichts zu thun haben, fortwährend geübt werden". Der Wilbrandsche Lehrgang geht von der Untersuchung der Luft zur Erläuterung der Zusammensetzung der Schwefelsäure über und entwickelt dann das Gesetz der Salzbildung in der früher bereits geschilderten Weise (*Jb.* I, 295), worauf das nächste Kapitel untersucht, ob dies Gesetz auch für den Grundtypus der Salze, das Kochsalz, giltig ist. Die Reihenfolge, mit welcher die einzelnen Elemente in den Unterricht einzutreten haben, erhellt aus folgendem Schema:

1) Luft 2) Wasser 3) Schwefel 4) Schwefelsäure 5) Kochsalz

O H S Cl

Zn, Fe, Cu, Hg, ... Na .

6) Salpeter. 7) Salmiak. 8) Kohle. 9) Kalkstein. 10) Phosphor.

N C P

. . K . . . NH_4 Ca . . . . . .

11) Sand. 12) Bittersalz. 13) Eisenvitriol. 14) Braunstein. 15) Thon.

Si — — — —

. . . . . . Mg . . . . Fe . . . . Mn . . . Al

Anzuschliefsen ist dann noch die Atomtheorie und die Klassifikation der Stoffe. Eine ausführlichere Darstellung des Lehrganges findet sich in den methodischen Unterrichtsbüchern des Verfassers (S. weiter unten).

Eine besonders dornenvolle Stelle im chemischen Unterricht bildet die Einführung in den Atom- und Molekülbegriff, welchen unbegreiflicherweise einzelne Lehrbuchverfasser schon in der Einleitung absolvieren, obwohl zur Auffassung desselben sowohl Kenntnis zahlreicher chemischer Thatsachen, als auch tiefere Einsicht in die Notwendigkeit und den Wert

hypothetischer Vorstellungen gehört. Von der Überzeugung aus, dafs der Schüler die molekulare und anatomische Zusammensetzung der Materie, den Begriff des Atomgewichts, die Bedeutung der chemischen Symbole, Formeln und Gleichungen u. a. m. nur schrittweise und allmählich sich verständlich machen könne, hat A. Weinberg einen methodischen Gang für die Entwicklung genannter Begriffe entworfen. Dem Verfasser kommt es weniger auf begriffliche Schärfe, als auf Veranschaulichung der hypothetischen Vorstellungen an, weshalb er beispielsweise das Avogadrosche Gesetz an zwei Litergefäfsen verdeutlicht, von welchen das eine mit gleichgrofsen Erbsen, das andere mit ebenso grofsen Hollundermarkkügelchen gefüllt ist. In einer Bemerkung zu vorgenanntem Aufsatz weist Dir. M. Kuhn darauf hin, dafs die von Weinberg und anderen Autoren in den Vordergrund gestellte Zerlegung des angesäuerten Wassers, die eigentlich eine solche der verdünnten Schwefelsäure ist, besser durch die Zerlegung einer Kupfervitriollösung zu ersetzen sei. Jedoch ist zu bemerken, dafs ein solcher Ersatz doch nur dann zulässig erscheint, wenn es nicht auf den Nachweis des volumetrischen Verhältnisses von H und O im Wasser oder in den gasförmigen Zersetzungsprodukten von verdünnter H_2SO_4 ankommt. In der Regel braucht man diesen Versuch eben nur für den angeführten Zweck.

Eine Vergleichung zwischen den verschiedenen Wegen, auf welchen der Atom- und Molekülbegriff von neueren Methodikern wie Arendt und Wilbrand, oder in verbreiteten Lehrbüchern wie dem von Rüdorff entwickelt wird, hat der Berichterstatter versucht. Als die den bisherigen methodischen Feststellungen am meisten entsprechende Stufenfolge bei Darstellung der Atomlehre hat sich folgende Reihe ergeben: Zunächst rein qualitative Auffassung der chemischen Vorgänge, dann Eintritt des Quantitätbegriffes d. h. Bestimmung des Gewichts und bei gasförmigen Körpern wie H und O auch des Volums der reagierenden Stoffe — Feststellung einzelner Verbindungsgewichte, in weiterer Folge auch der Verbindungsverhältnisse nach mehrfachen Proportionen. — Ausdruck dieser Quantitätsbeziehungen in Formeln und Feststellung letzterer an einzelnen Beispielen. — Möglichkeit verschiedener Verbindungsgewichte für denselben Stoff. — Entscheidung für bestimmte Zahlen (die späteren Atomgewichte). — Wertigkeit der Elemente. — Schliefslich Atomtheorie mit sorgfältiger Unterscheidung des thatsächlich Beobachteten und des auf Schlufsfolgerung beruhenden Theoretischen.

Die gegebene Begriffsreihe ist von bestimmten, bereits von Arendt und Wilbrand angedeuteten Versuchen aus so zu durchlaufen, dafs der Schüler sich des zurückgelegten Weges vollkommen bewufst wird und die Atomlehre als eine der Natur der Sache und unseres Denkens entsprechende Annahme erkannt. Hierzu werden vom Berichterstatter einige weiter Vorschläge bezüglich der experimentellen Begründung der Äquivalenz und der logischen Entwicklung des Atom- und Molekülbegriffs gemacht, die hier nicht weiter erörtert werden können, da der Aufsatz nur zur Anregung

nicht zur erschöpfenden Behandlung der in Betracht kommenden didaktischen und sachlichen Fragen bestimmt ist.

Den methodischen Versuch, den chemischen Anfangsunterricht von thermochemischen Gesichtspunkten aus zu erteilen, hat L. Knöpfel gemacht und in einem Leitfaden näher dargelegt, auf den wir weiter unten in dem Abschnitt über chemische Unterrichtsbücher näher einzugehen haben.

2. Unterrichtsbücher und anderweitige den Unterricht fördernde Schriften für naturbeschreibende Disziplinen und Chemie.

a) Zoologie (nebst Anthropologie u. s. w.)[3].

Für den Unterricht in den obersten Klassen der österreichischen Mittelschulen hat der bekannte Zoologe der Universität Czernowitz V. Graber, einen Leitfaden der Zoologie verfafst. Derselbe zeichnet sich vor allem durch sehr zahlreiche Abbildungen (498), darunter auch viele farbige, aus; die Bilder sind oft nur schematisch gehalten, aber er-

---

3) V. Graber, Prof. d. Zool. an der Universität Czernowitz, Leitfaden der Zoologie für die oberen Klassen der Mittelschulen. Mit 498 Abbild. u. 2 Farbendrucktafeln. Prag u. Leipzig, Tempsky u. Freytag. 241 S. — J. N. Woldrich, Dr., Leitfaden der Zoologie für den höheren Schulunterricht. Mit 590 Abbildungen. 6. Aufl. Wien, Hölder 1887. 290 S. — M. Krass, Dr., Kgl. Seminardirektor in Münster, und H. Landois, Dr. Prof. d. Zoologie an d. Kgl. Akad. zu Münster, Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie. Für Gymnas., Realgymnasien und andere höhere Lehranstalten. Mit 219 Abbild. 2. verb. Aufl. Freiburg, Herder. 344 S. — R. Krieger, Dr. Oberl. am Nikolaigymn. in Leipzig, Grundrifs der Zoologie für höhere Lehranstalten, insbesondere für Gymnasien. 2. Aufl. Mit 124 Abbild. Leipzig, Brockhaus. 111 S. — P. Wossidlo, Dr. Direktor d. Realgymn. zu Tarnowitz, Leitfaden der Zoologie für höhere Lehranstalten. 2. verb. Aufl. Mit 487 Abbild. Berlin, Weidmann. 314 S. — A. Lüben, Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien u. Seminarien. In 4 Kursen. Kurs. II 19. verb. u. m. zahlr. neuen Holzschn. versehene Auflage. Leipzig, Schultze 1889. 140 S. — W. Wölkerling, Lehrer, Naturgeschichte der drei Reiche in Einzelbeschreibungen für die Mittelstufe mehrklassiger Volks- und Bürgerschulen, zugleich ein Lesebuch für die Jugend. Mit Abbildungen. Inhalt: Praktische Tierkunde. 112 S. — Praktische Pflanzenkunde. 88 S. — Kleine Mineralogie 34 S. — Potsdam, Stein. — R. Nagel, Prof. Dr. Oberl. in Elbing, Zoologische Hefte zur Vorbereitung für die Benutzung eines gröfseren Schulbuchs, sowie zur Ergänzung desselben zusammengestellt. 2. umg. u. verm. Aufl. Elbing, Meifsner. 50 S. — R. Lensch, Dr. Ordentl. Lehrer am Kgl. Wilhelmsg. zu Berlin, Der Bau des menschlichen Körpers. Leitfaden für den Unterricht in höheren Schulen. Berlin, Wiegandt u. Grieben 1889. 64 S. — H. Correns, Lehrer am Falk-Realgymn. zu Berlin, Der Mensch. Lehrbuch der Anthropologie nebst Berücksichtigung der Diätetik und Pathologie. Mit zahlreichen Abbild. Nach methodischen Grundsätzen bearb. für Seminarien, höhere Lehranstalten und die Oberklassen der Mittelschulen. 3. verm. u. verb. Aufl. Berlin, Oehmigke 1887. — Geisenheyner, Gymn.-Lehrer, Wirbeltierfauna v.

läutern um so besser gewisse Organisationsverhältnisse, wie die Lage der Eingeweide bei den Säugetieren, die wichtigsten Muskelgruppen an den Gliedmafsen des Menschen, den Ursprung der Hirnnerven, den Blutkreislauf, das Nervensystem u. a., oder bringen Längs- und Querschnitte niederer Tiere zur Anschauung. Der erste Teil des Leitfadens behandelt den menschlichen Organismus, indem er von den Eigenschaften der Zelle aus-

---

Kreuznach, unter Berücksichtigung des ganzen Nahegebiets. 1. Teil (Fische. Amphibien u. Reptilien). Mit Fig. Kreuznach, Schmithals. 73 S. — J. Blum. Die Kreuzotter und ihre Verbreitung in Deutschland. Mit 1 Karte und 9 Textfig. Aus: Abhandlg. der Senkenbergschen Naturforsch.-Gesellsch. 119—278. — Frankfurt a. M., Diesterweg. — W. Wolterstorff, Unsere Kriechtiere und Lurche. Vorläufiges Verzeichnis der Reptilien und Amphibien der Provinz Sachsen und der angrenzenden Gebiete, nebst einer Anleitung zu ihrer Bestimmung. Halle, Tausch u. Grosse. 38 S. — J. Želisko, Oberförster, Verzeichnis der bisher in Österr.-Schlesien beobachteten Vögel. Ein Beitrag zur Kenntnis der heimatlichen Vogelfauna. Teschen, Feitzinger. — L. Holtz. Über das Steppenhuhn und dessen Einwanderung in Europa nebst Beobachtungen über dasselbe im Freileben und in der Gefangenschaft. Greifswald, Bamberg. 31 S. — Jahresbericht (III, 1887) der ornithologischen Beobachtungsstation im Kgr. Sachsen, bearb. von Hofr. Dr. A. B. Meyer u. Assist. Dr. F. Helm. Nebst einem Anhange über das Vorkommen des Steppenhuhns in Europa im Jahre 1888. Berlin, Friedländer u. S. 124 S. — Ornis, Internationale Zeitschrift für die gesamte Ornithologie. Organ des permanenten internationalen Ornitholog. Comités. Herausg. v. Dr. R. Blasius u. Dr. G. v. Hayek. Wien, Gerolds S. 4. Jahrg. seit 1885. — O. v. Riesenthal, Kgl. Oberförster. Die Kennzeichen unserer Raubvögel nebst kurzer Anleitung zu Jagd und Fang nebst einem Anhange, die rabenartigen Vögel und Würger enthaltend. Mit 22 Illustr. u. 1 farb. Tafel. 4. durchg. u. verm. Aufl. Berlin, Mückenberger. 1889. 70 S. — J. Pietsch, Kgl. Baurat in Torgau, Herleitung und Aussprache der wissenschaftlichen Namen in dem E. F. von Homeyerschen Verzeichnis der Vögel Deutschlands. Wien, Gerolds S. 57 S. — A. Spannert. Die wissenschaftlichen Benennungen der europäischen Grofsschmetterlinge und sämtlicher anerkannten Varietäten und Aberrationen. Zur Grundlage für einen jeden Liebhaber und Forscher der Schmetterlinge deutsch erklärt. Berlin, Duncker. — G. Seidlitz, Dr. Doc., Fauna transsilvanica. Die Käfer Siebenbürgens. In 2. Lief. Königsberg, Hartung. — C. Frh. v. Gumppenberg. Systema Geometrarum zonae temperatioris septentrionalis. Teil 2. Aus: Nova Acta d. Kgl. Leop.-Kar.-Akad. d. Naturf. Leipzig, Engelmann. — M. Rostock. Neuroptera germanica. Die Netzflügler Deutschlands, mit Berücksichtigung auch einiger aufserdeutschen Arten nach der analyt. Methode unter Mitwirkung von H. Kolbe bearb. Aus: Jahrb. d. Vereins f. Naturk. zu Zwickau. Mit 10 Taf. Zwickau, Bär. 200 S. — J. Schilsky, Systematisches Verzeichnis der Käfer Deutschlands, mit besonderer Berücksichtigung ihrer geographischen Verbreitung. Zugleich ein Käferverzeichnis der Mark Brandenburg. Berlin, Nicolai. — S. Clessin, Die Molluskenfauna Österreich-Ungarns und der Schweiz. Nürnberg, Bauer u. Raspe. Bis zur 3. Lief. erschienen. — C. Kraepelin, Prof. Oberl. Dr., Die deutschen Süfswasser-Bryozoen. Eine Monographie. II. Anatomisch-systematischer Teil. Mit 7 Taf. Aus: Abhandl. aus dem Gebiete der Naturwissensch. 10. Bd. Hamburg, Friederichsen u. C. 168 S. — W. Marshall, Prof., Spaziergänge eines Naturforschers. Leipzig, Seemann. — Derselbe, Die Tiefsee und ihr Leben. Nach den neuesten Quellen gemeinfafslich dargestellt. Leipzig, Hirt u. S. Mit 114 Abb. u. 4 Farbentaf. 343 S.

geht, dann die Entwicklung der Gewebe aus Zellen schildert und hieran die herkömmliche Betrachtung einzelner Organsysteme anschliefst; die Darstellung ist zwar keine besonders gründliche, versteht aber die wesentlichen Punkte geschickt hervorzuheben und macht keine zu hohen Ansprüche an die Vorkenntnisse des Lernenden. Der zweite Teil, die systematische Zoologie umfassend, stellt die wichtigsten Gruppenmerkmale bis zu den Familien herunter zusammen, wobei einzelne Arten beispielsweise angeführt werden. Häufung von Gattungs- und Artnamen wurde prinzipiell vermieden. Der Schwerpunkt wird auf das Verständnis des typischen Bauplans und die funktionelle Bedeutung der einzelnen Organe gelegt, während die genauere Lebensschilderung einzelner Arten der speziellen Bestimmung des Buches gemäfs den unteren Stufen des Unterrichts überlassen bleibt. Nichtsdestoweniger sind alle solche biologischen Eigentümlichkeiten, die sich in hervorragender Weise auch im äufseren oder inneren Bau der Tiere abspiegeln, gebührend berücksichtigt. Neben den lebenden werden auch die ausgestorbenen Formen — z. B. bei Pferden, Vögeln, Reptilien u. a. — zum Vergleich herangezogen. Das Ganze erscheint zur Einführung in die Elemente der wissenschaftlichen Zoologie vorzüglich geeignet, da es den gegenwärtigen Standpunkt des Wissens in Kürze und mit Anschaulichkeit wiedergiebt. Bei Abwägung der mutmafslichen Verwandtschaftsverhältnisse der Tiere zeigt sich der Verfasser sehr vorsichtig und legt allen Stammbäumen ausdrücklich nur einen hypothetischen Wert bei, führt jedoch stets, z. B. für die Annahme fischartiger Vorfahren der Säugetiere und Vögel, für die Stammgeschichte der Pferde u. s. w. die wesentlichen objektiven Gründe an. Nach Anschauung des Berichterstatters erscheint es sachgemäfser und auch aus allgemeinen pädagogischen Rücksichten ratsamer, die Abstammungshypothesen ganz vom Schulunterrichte fernzuhalten, da eine unbefangene Würdigung derselben ohne tiefere, von Schülern nicht zu erwartende naturwissenschaftliche Gesamtbildung nicht möglich ist und eine oberflächliche Berührung derartiger, mehr oder weniger zweifelhafter Fragen leicht zu gefährlichen Mifsverständnissen Veranlassung giebt. Dankenswert ist in dem Buche die Beigabe einer Tierverbreitungskarte nach Wallace, auf welcher aufser den Hauptregionen auch die Areale einzelner wichtiger Tiergruppen, wie der Katzen, der Beuteltiere u. s. w. eingetragen sind; eine dem Titel vorgeheftete Farbendrucktafel bringt das auf einer Korallenbank entwickelte Tierleben zur Anschauung. Wenn uns ein Wunsch für spätere Neuauflagen des Buches gestattet ist, so wäre es der, dafs eine gröfsere Zahl von zusammenfassenden Darstellungen über wichtige iologische Verhältnisse — z. B. über den Nestbau und die Wanderungen er Vögel, das Laichen der Fische, die Staatenbildungen der Insekten, ie verschiedenen Formen der Symbiose u. dgl. m. gegeben werden möchten; ıdem die hierauf bezüglichen Angaben in dem Leitfaden zu zerstreut und icht übersichtlich genug auftreten. Gerade aus der Hand des Verıssers, der sich bereits durch sein Werk über das Leben der Insekten

den Dank vieler Naturgeschichtslehrer erworben hat, würden derartige für den Unterricht brauchbare Zusammenstellungen besonders wertvoll sein!

Ein zweiter an österreichischen Schulanstalten verbreiteter, bereits in 6. Auflage vorliegender Leitfaden von Woldrich unterscheidet sich von dem Buche Grabers vorzugsweise durch stärkeres Hervortreten der systematischen Gliederung; auch wird die Charakteristik der Gruppen weniger an einzelne typische Vertreter angeschlossen und entbehrt die Lebendigkeit der Darstellung, welche die Schilderungen von Graber auszeichnet; die einzelnen Funktionen wie Bewegung, Verdauung, Blutkreislauf, Atmung, Vermehrung u. s. w. werden meist gesondert besprochen, wodurch ebenfalls eine mehr schematische Behandlungsweise bedingt ist. Die Abbildungen sind zwar ebenso reichlich wie bei Graber, können jedoch in bezug auf Lehrhaftigkeit nicht durchweg gerühmt werden, da sie einzelnes, z. B. die Mundteile der Pelzbiene in Fig. 297, die Hinterbeine einer Arbeitsbiene in Fig. 299, den Kopf eines Schmetterlings in Fig. 340, die Mundteile der Stechmücke in Fig. 352, die Kauwerkzeuge des Flufskrebses in Fig. 374 u. a. m. nur mangelhaft zur Darstellung bringen; auch fehlen die für das leichtere Erkennen der Organe so wichtigen farbigen Schemata, an denen das Buch von Graber sehr reich ist; nur bei der menschlichen Anatomie (Bauchhöhle, Herz, Kapillarnetz, Darmzotten, Blutkörperchen, Blutkreislauf) wird von organunterscheidenden Farben Gebrauch gemacht. Wie in dem Buche Grabers geht die Zellen- und Gewebelehre, sowie die nach Organen geordnete Betrachtung des menschlichen Körpers, verbunden mit anhangsweise zusammengestellten Gesundheitsregeln, der systematischen Zoologie voraus, eine Stoffanordnung, welche der Verfasser des Leitfadens im Unterricht seit Jahren als besonders zweckmäfsig erprobt hat. „Abgesehen von der festen Grundlage, — so sagt er im Vorwort — welche der Schüler durch diesen Unterricht für das Studium der Tiere gewinnt, und abgesehen von der formalen Schulung gelangt er hierdurch zu einem positiven Wissen über seinen Leib und dessen Verrichtungen, welches Wissen ihm auch in späteren Jahren gewifs von Nutzen sein wird.“ An den preufsischen Lehranstalten bleibt nach Absolvierung der Lehre vom Baue des menschlichen Körpers für die systematische Zoologie leider keine Zeit übrig, so dafs uns zu einem Urteil über die von Woldrich empfohlene Stoffanordnuug keine Gelegenheit geboten ist.

Von anderweitigen zoologischen Unterrichtsbüchern liegen aus dem letzten Berichtsjahre Neuauflagen von dem Lehrbuche von Krass und Landois, dem Grundrifs der Zoologie von Krieger, sowie dem Leitfaden von Wossidlo vor, von welchen das erstere eine Zahl von Verbesserungen aufweist, während die beiden übrigen im wesentlichen unverändert geblieben sind. Der Leitfaden von Wossidlo unterscheidet sich von dem Lehrbuch desselben Verfassers gemäfs seiner Bestimmung für untere Klassen durch gröfsere Einfachheit in der Systematik und mehr elementare Darstellung

im übrigen müssen wir auf unsere Besprechungen in den Berichten früherer Jahre (vgl. *Jb.* I. 272—275) verweisen.

Im Kreise des Elementarunterrichts scheint der Leitfaden der Naturgeschichte von Lüben immer noch vielfach benutzt zu werden, da er in neunzehnter Auflage und zwar mit zahlreichen neuen Holzschnitten versehen erscheint. Das Übermaſs reinsystematischer Unterscheidungen ist das frühere geblieben, ohne daſs ein Einfluſs der zahlreichen neueren Reformvorschläge auf die Gestaltung des Buches sichtbar wäre. Es ist für den Elementarunterricht zwecklos, ja zweckwidrig, z. B. auf der zweiten Unterrichtsstufe die Diagnosen von 9 Säugetiergattungen, desgl. von 14 Vogelgattungen, 2 Reptilien, 2 Amphibien, 3 Fischen, 22 Insektengattungen und 6 aus niederen Tierklassen dem Gedächtnis der Schüler einprägen zu lassen, wie dies zur Lösung der sich anschlieſsenden Aufgaben, — wie z. B.: „Schreibe die gemeinsamen Merkmale der Schnirkelschnecken und Nacktschnecken auf! Dsgl. die gemeinsamen Merkmale der Blutegel und Regenwürmer! Vergleiche die Kellerassel mit dem Krebs! Durch welche Merkmale unterscheiden sich Wasserjungfer und Seejungfer?“ — verlangt wird. Was gehen den Schüler die Unterschiede z. B. zwischen Dyticus marginalis und D. circumcinctus oder zwischen verschiedenen Carabus- oder Staphylinus-Arten auf einer Stufe an, auf welcher er von dem Bau und den Lebensverhältnissen irgend einer Käferart nur sehr unsichere oder gar keine Vorstellungen hat? — Anzuerkennen ist ja, daſs die Abbildungen des Leitfadens im ganzen nicht schlecht sind, und daſs der Bearbeiter sich bestrebt zeigt, auch den Text hier und da zu verbessern, aber der Fundamentalfehler des Buches wurde dadurch nicht beseitigt. Im Gegensatz zu Lüben beschränken sich andere Autoren elementarer Leitfäden — so z. B. W. Wölkerling in seiner Naturgeschichte der 3 Reiche — gänzlich auf die Einzelbeschreibung. Dabei wird dann der Blick auf das Naturganze und den Zusammenhang der verschiedenen Lebensformen zu sehr auſser acht gelassen, während Junge und seine Nachfolger gerade die biologische Seite des Unterrichts für die wichtigste halten.

Mit ähnlichen Schwierigkeiten wie der Elementarunterricht hat auch der naturgeschichtliche Unterricht in den unteren Klassen höherer Lehranstalten zu kämpfen, indem auf dieser Stufe das bei den Schülern vorhandene Vorstellungsmaterial von dem gleichaltriger Elementarschüler kaum verschieden sein dürfte. Um hier nicht durch zu frühzeitig eintretende fachsystematische Unterscheidungen das Interesse an der lebenden Natur abzustumpfen und vor allem auf Erwerb konkreter Anschauungen ohne alles gelehrte Namen- und Formelwesen hinzuarbeiten, wird der Hauptschwerpunkt des Unterrichts stets in die Betrachtung und Erklärung der Objekte und Vorgänge selbst zu legen sein. Das geistige Verständnis des Schülers in unteren Klassen reicht in der Regel gar nicht so weit, daſs er das naturgeschichtliche Lehrbuch — mit Ausnahme der Abbildungen — schon sachgemäſs zu benutzen verstände. Für den zoologischen

Unterricht hat daher Prof. Nagel *Zoologische Hefte* zusammengestellt, welche den Schüler auf die Benutzung eines gröfseren Schulbuchs vorbereiten sollen. Es geschieht dies in den beiden ersten, für VI und V bestimmten Heften dadurch, dafs aufser einer Reihe von Einteilungsübersichten 8 Hauptfragen über Gruppenangehörigkeit, Gröfse und Körperform, Körperbedeckung und Farbe, nähere Beschaffenheit von Kopf, Rumpf und Gliedmafsen, über Wohnort, Aufenthalt, Lebensweise, endlich über Nutzen und Schaden gestellt werden, deren Beantwortung für die aus den verschiedenen Tierkreisen zu entnehmenden Beispiele den Gegenstand des eigentlichen Unterrichts ausmachen soll. In Quinta werden dieselben Fragen genauer bearbeitet; aufserdem bilden die Vögel das Spezialpensum, während in Sexta vorzugsweise nur Säugetiere vorkommen. In Quarta wird auch der innere Bau nach Organsystemen mehr berücksichtigt und eine wissenschaftlichere Übersicht der Säugetiere, in UIII dgl über Vögel, Reptilien, Amphibien und Fische gegeben. Erst in OIII kommen die übrigen Tierkreise (Arthropoden, Würmer, Weichtiere u. s. w.) zur Betrachtung, von denen immer nur die allerwesentlichsten Familien in ganz einzelnen Artbeispielen erwähnt werden. In dem für UII bestimmten Hefte endlich sind die Klassen und Ordnungen der 5 letzten Tierkreise (von den Würmern abwärts) zusammengestellt. Eine tabellarische Übersicht der gesamten Einteilung des Tierreichs (bis zu den Ordnungen oder auch nur bis zu den Klassen hinab) beschliefst das kleine, aus 50 Seiten bestehende Büchlein, das nach Absicht des Verfassers nur den wesentlichsten Lernstoff enthalten und auf allen Stufen durch den Demonstrationsunterricht, auf den höheren auch durch das Lehrbuch ergänzt werden soll. Behufs einer gedächtnismäfsigen Einprägung der Einteilungen wäre das wohl zu billigen, allein wir können eine solche weder theoretisch noch praktisch gutheifsen. Theoretisch hiefse das, die gruppierende Systematik zur Hauptsache erheben, praktisch ist das Auswendiglernen der Gruppennamen und Unterschiede wertlos, sobald dem Schüler hinreichendes Material aus den betreffenden Gruppen vorgeführt wird und er sich fortgesetzt mit demselben, betrachtend und beschreibend, zu beschäftigen hat. Die Benutzung der Gruppenbezeichnungen ergiebt sich dabei ganz von selbst und es braucht keineswegs die Einteilung zu einer besonderen Lernaufgabe gemacht zu werden. Die Schüler, welche eine mit ihnen gründlich durchgearbeitete Tiergruppe aus der Anschauung heraus nicht richtig in die wesentlichen Unterabteilungen zu sondern vermögen, sind in der Regel auch diejenigen, welche während des Unterrichts nicht mitarbeiten. Das Auswendiglernen der Gruppennamen hat doch nur für den einen Sinn, der sich zu den einzelnen Kategorieen eine Reihe von zugehörigen Tiertypen in richtiger Weise vorzustellen vermag; wer aber letzteres kann, darf auch die Einteilung entbehren, da er die Fähigkeit erworben haben mufs, die betreffenden Vorstellungsreihen bei einer gestellten Frage sofort in die richtigen Gruppen zu zerlegen; einen Lapsus des Gedächtnisses bezüglich des wissenschaftlichen Namens wird man gern verzeihen, sobald

nur irgendwelche wichtigen Merkmale der betreffenden Tiergruppe auf Grund eines festhaftenden Vorstellungsbildes angegeben werden können.

Seit der lehrplanmäfsigen Einführung der Anthropologie wird diesem Zweige des Unterrichts auch von Gymnasien erneute Aufmerksamkeit zugewendet. Beweis dafür ist u. a. ein den Bau des menschlichen Körpers behandelnder Leitfaden von R. Lensch, welcher den Gegenstand für die Lehrzwecke genannter Schulen darzustellen unternimmt. Der Stoff erscheint nach anatomischen und physiologischen Gesichtspunkten unter 9 Hauptkategorieen (Knochengerüst, Muskeln, Nerven, Blut, Atembewegung, Verdauung, Stimme, Sinne und Haut) untergebracht und von einem Standpunkt aus dargestellt, welcher ungefähr dem Wissenshorizont eines Tertianers oder Sekundaners entspricht, infolgedessen alle das Gebiet der exakten Naturwissenschaften streifenden Kapitel, — so besonders die Chemie des Stoffwechsels, die Physiologie der Sinneswerkzeuge u. a. — nur in ihren einfachsten Elementen mitgeteilt werden, auch verboten sich eingehendere histologische Erörterungen über Zellen- und Gewebeformen, Histogenese u. s. w. aus dem gleichen Grunde, Beschränkungen, die gewifs nur Billigung verdienen. Als besonders charakteristisch erscheinen in dem Leitfaden vergleichende Zusammenstellungen, welche die Ausbildung eines bestimmten Organsystems, z. B. des Knochengerüstes, des Nervensystems u. s. w. auch durch die Hauptabteilungen des Tierreichs hindurch verfolgen und auf diese Weise die Betrachtung des menschlichen Körpers unter den vergleichend anatomischen Gesichtspunkt stellen. Wir halten diesen Weg für völlig zweckentsprechend, zumal unter der Bedingung, dafs schon der dem anthropologischen Kursus vorausgehende zoologische Unterricht nach dem gleichen Ziele hinzusteuern versteht. Gelangt dagegen das aus der vergleichenden Tieranatomie entnommene Material zugleich mit der Anthropologie zu ausführlicher Darstellung, so liegt die Gefahr einer zu grofsen Stoffhäufung nahe, bei welcher ein oder das andere Gebiet leicht zu kurz kommt. Um die Selbstthätigkeit des Schülers überall herbeizuziehen werden den einzelnen Abschnitten des Leitfadens Fragen und Aufgaben eingereiht, darunter in wohlberechtigter didaktischer Absicht auch solche, welche nur durch richtige Ausnutznng des mündlichen Unterrichts beantwortet oder gelöst werden können. Abbildungen wurden nicht beigegeben, da Verf. der Ansicht ist, dafs diese durch die im Unterricht selbst vorzuzeigenden Modelle und anatomischen Tafeln hinreichend ersetzt würden, — eine Anschauung die wir nicht völlig teilen, da die Selbstanfertigung schematischer Zeichnungen durch den Schüler auch auf diesem Gebiete sich sehr nützlich erweist und für diesen Zweck in den Text gedruckte Vorlagen mindestens wünschenswert erscheinen. Auf die primitiven Grundsätze der Gesundheitslehre, auf Schmarotzer, sowie einzelne Krankheitserscheinungen wird zwar nur kurz, aber mit richtigem Takt hingedeutet. Auch vermeidet Verf. den Gebrauch von Fremdwörtern, an denen die Anatomie und Physiologie überaus reich ist, thunlichst, ohne

dieselben jedoch wie es jetzt bisweilen beliebt wird gleich mit Stumpf und Stiel auszurotten. Letzteres hiefse den Schüler vom Verständnis der wissenschaftlichen Litteratur überhaupt abschneiden, deren in den meisten modernen Sprachen wiederkehrende Kunstausdrücke eine wesentliche Erleichterung des Verständnisses bilden und keineswegs ohne weiteres durch beliebige, oft ganz sinnentstellende Verdeutschungen ersetzbar sind. Im allgemeinen erscheint uns somit die Schrift von Lensch als ein wohlgelungener Versuch, den anthropologischen Unterricht für die Zwecke des Gymnasialunterrichts nach Inhalt und Umfang zu begrenzen. An dem Spezialinhalt einzelner Kapitel hat Refer. allerdings mancherlei auszusetzen, so hält er es u. a. für durchaus notwendig, gewisse Muskelgruppen wie z. B. die der Gliedmafsen mit den zugehörigen Skelettteilen und Bändern in topographisch-anatomischem Sinne als ein Ganzes zu behandeln, dessen Verständnis dem Schüler nur durch fortwährenden Hinweis auf das Zustandekommen bestimmter Bewegungsformen durch das Zusammenwirken der drei genannten Faktoren erschlossen werden kann. Der Schüler mufs eine Vorstellung davon erhalten, welche Muskelgruppen und Knochenteile z. B. beim Beugen, Strecken, Drehen des Rumpfes oder seiner einzelnen Abschnitte, welche ferner beim Sitzen, Gehen und Stehen, sowie bei den verschiedenartigen Bewegungen der Arme und Beine, der Hand und des Fufses in Aktion treten. In obengenanntem Leitfaden wird zwar das allgemeine Prinzip der Muskelwirkung (S. 12—15) erläutert, allein man vermifst jeglichen Hinweis auf die speziellere Muskel- und Skelettmechanik, deren Elemente — natürlich unter Ausschlufs alles rein Fachwissenschaftlichen — sich im Unterrichte so wirksam und anschaulich teils aus den Erfahrungen der Schüler bei ihren turnerischen Leibesübungen entwickeln, teils auch an künstlerische Darstellungen des menschlichen Körpers in Statuen und auf Gemälden anknüpfen lassen. Ebenso wird das topographisch-anatomische Element bei Beschreibung der gegenseitigen Lage der verschiedenen Organsysteme nicht ausreichend gewürdigt, obgleich dasselbe eine viel anschaulichere Basis gewährt, als die künstliche Abgrenzung der Organsysteme, wie sie in systematisch-anatomischen Lehrbüchern für wissenschaftliche Zwecke gegeben zu werden pflegt.

Ausstellungen anderer Art haben wir an dem Lehrbuch der Anatomie von Correus zu machen, doch unterdrücken wir dieselben, da es vorzugsweise für den Seminarunterricht bestimmt zu sein scheint und daher mancherlei aus der Psychologie und Diätetik darbietet, was in der gegebenen Form nicht zur Unterlage des Schulunterrichts genommen werden kann: in dem beschreibend anatomischen Abschnitt hält es überdies die systematische Gliederung nach Organsystemen noch viel strenger fest, als der Leitfaden von Lensch.

Von sonstigen für den zoologischen Unterricht in Betracht kommenden litterarischen Neuerscheinungen können wir hier nur auf diejenigen hinweisen, welche auch der Lehrer unter Umständen einzusehen in die Lage

versetzt wird, wie dies besonders mit faunistischen Verzeichnissen und monographischen Bearbeitungen einheimischer Tiergruppen der Fall zu sein pflegt. Die Reptilien, Amphibien und Fische des Nahegebiets wurden von Geisenheyner, die Verbreitung der Kreuzotter durch Deutschland von Blum, die Reptilien und Amphibien Sachsens von Wolterstorff bearbeitet. Neue Beobachtungen über die Verbreitungsverhältnisse der Vögel finden sich bei Želisko für Österreichisch-Schlesien, bei Holtz bezüglich des Steppenhuhns, sowie auch in dem *Jahresbericht* der ornithologischen Beobachtungen des Kgr. Sachsen und in der Zeitschrift *Ornis*. Eine treffliche, in 4. Auflage vorliegende Charakteristik der Raubvögel verdanken wir O. v. Riesenthal. Für die in dem Homeyerschen Verzeichnis der Vögel Deutschlands vorkommenden wissenschaftlichen Namen hat Baurat Pietsch in Torgau in einer kleinen, auch dem Lehrer nützlichen Schrift etymologische Erklärungen und Aussprachbezeichnungen angegeben, wobei ihm eine Arbeit über die Vögel Italiens von Salvadori als Muster diente. Uns will scheinen, dafs die griechischen Wörter zweckmäfsiger mit lateinischen Buchstaben wiederzugeben gewesen wären, da eine grofse Zahl praktischer Ornithologen sicherlich des Griechischen nicht mächtig ist. Ein ähnliches Buch für Schmetterlingskundige verfafste Spannert. Die Käfer Siebenbürgens hat G. Seidlitz nach denselben Grundsätzen wie früher die Käfer der Ostseeprovinzen zu bearbeiten begonnen; die Spanner der gemäfsigten Zone wurden von Gumppenberg, die deutschen Neuropteren von Rostock beschrieben. Schilsky stellte ein Verzeichnis der deutschen Käfer mit Rücksicht auf ihre geographische Verbreitung zusammen. Seiner deutschen Exkursions- und Molluskenfauna hat S. Clessin eine Molluskenfauna für Österreich-Ungarn und die Schweiz in gleicher Ausstattung folgen lassen. Eine monographische Bearbeitung der deutschen Süfswasserbryozoen wurde von Kräpelin in Angriff genommen. — Von empfehlenswerten populären Büchern erwähnen wir nur *Die Spaziergänge eines Naturforschers* und *Das Leben der Tiefsee* von W. Marshall, die sich durch frische Anschaulichkeit der Darstellung auszeichnen und mancherlei auch für den Unterricht verwertbares Material enthalten.

b. Botanik[4]).

Von Lehrbüchern mit systematischer Stoffanordnung ist auf diesem Gebiete zunächst der *Leitfaden der Botanik* von Wossidlo zu nennen, der sich eng an das in unserem vorjährigen Bericht bereits besprochene

4) P. Wossidlo, Dir. Dr. zu Tarnowitz, Leitfaden der Botanik f. höhere Lehranstalten. Mit 494 Abbild. und einer pflanzengeogr. Karte. Berlin, Weidmann. 255 S. — K. Prantl, Prof. d. Bot. zu Aschaffenburg, Lehrbuch der Botanik für mittlere und höhere Lehranstalten. Mit 309 Fig. Leipzig, Engelmann. 341 S. — Th. Liebe, Prof. Dr. Oberl. zu Berlin, Die Elemente der Morphologie. Mit 81 Fig. u. 1 Taf. 4. Aufl. Berlin, Hirschwald. 64 S. —

Lehrbuch desselben Verfassers anlehnt und die gleichen Vorzüge und Schattenseiten darbietet. Abweichend vom Lehrbuch sind die kleinen, im Unterricht weniger in Betracht kommenden Pflanzenfamilien, sowie die Kryptogamen mit gröfserer Kürze behandelt, während die Morphologie und Biologie in ähnlichem Umfange wie früher bestehen blieb. Letztere

---

O. Vogel, Dir. Dr. zu Berlin, K. Müllenhoff, Oberl. Dr. zu Berlin, F. Kienitz-Gerloff, Dr. Ord. Lehrer zu Weilburg, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Nach methodischen Grundsätzen. Heft II. 6. mit Abb. versehene Aufl. Berlin, Winckelmann u. S. 187 S. — A. Schubert, Pflanzenkunde für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminare. I. T. (1. u. 2. Kursus). Mit 104 Holzschn. Berlin, Parey. 168 S, — Bail, Prof. Oberl. Dr., Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte, im engen Anschlufs an die neuen Lehrpläne der höheren Schulen Preufsens bearb. — Botanik. 1. Heft. (Kurs. I—III), 9. verb. Aufl. 144 S. — 2. Heft (Kurs. IV—VI). 5. verb. Aufl. 174 S. Leipzig, Fues. — M. Krass, Dr. kgl. Semin.-Dir., u. H. Landois, Prof. d. Zool. zu Münster, Das Pflanzenreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte. Mit 211 Abbild. 5. verb. Aufl. Freiburg, Herder. 218 S. — R. Waeber, Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik, mit besonderer Berücksichtigung d. Kulturpflanzen. Mit 252 Abb. und 24 Farbentaf. 2. Aufl. Breslau, Hirt. 268 S. — W. Bertram, Pastor in Braunschweig, Schulbotanik. Tabellen zum leichten Bestimmen der in Norddeutschland häufig wildwachsenden und angebauten Pflanzen und der wichtigsten ausländischen Kulturpflanzen nebst den Grundzügen der allgemeinen Botanik. Mit 200 Abbild. 3. Aufl. Braunschweig, Bruhn. 180 S. — H. Günther, Lehrer zu Lüneburg, Botanik. Zum Gebrauche in Schulen und auf Exkursionen. Teil I (Morphologie, Systematik, Bestimmungstabellen. Ausländische Kulturpflanzen). Mit 140 Holzschn. 3. Aufl. Hannover, Helwing. 342 S. — A. Schwaighofer, Dr., Tabellen zur Bestimmung einheimischer Samenpflanzen. Für Anfänger, insbesondere für den Gebrauch beim Unterricht. 2. Aufl. Wien, Pichler. 100 S. — M. Willkomm, Prof. der Bot. zu Prag, Schulflora von Österreich. Wien, Pichler. 371 S. — Thomé, Prof. Dr., Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz in Wort und Bild für Schule und Haus. Mit Originalzeichnungen von W. Müller in Gera. 3 Bände mit 600 Tafeln in Farbendruck. Gera, Köhler. (In Lieferungen.) — O. Kirchner, Prof. d. Bot. zu Hohenheim, Flora von Stuttgart und Umgebung, mit besonderer Berücksichtigung der pflanzenbiologischen Verhältnisse. Stuttgart, Ulmer. 767 S. — P. M. Gander, O. S. B., Flora Einsiedlensis. Tabellen zur Bestimmung der in Einsiedeln freiwachsenden Gefäfspflanzen. Einsiedeln, Benziger. — A. Israel, Schulr. u. Semin.-Dir.. Schlüssel zum Bestimmen der in der Umgegend von Annaberg-Buchholz wildwachsenden Pflanzen (Phanerogamen u. Gefäfspfl.) In 3. vielfach erweit. und mit 200 lithogr. Abbild. ausgest. Aufl. Neubearb. v. Oberl. J. Ruhsam. Annaberg, Rudolph u. Dieterici. 191 S. — H. Eggers. Verzeichnis der in der Umgegend von Eisleben beobachteten wildwachsenden Gefäfspflanzen. Eisleben, Gräfenhan. 103 S. — O. v. Traitteur, Flora von Schweinfurt und Umgebung. Nach Monaten im Anschlufs an die Flora von Schweinfurt von Emmert geordnet. Schweinfurt 1887. Stoer. — Eilke, Die Flora von Geestemünde. Pg. d. höh. Bürgerschule zu Geestemünde. - Spribille, Die Gefäfspflanzen der Kreise Inowrazlaw und Strelno nebst Standortsangaben. Pg. des Gymn. zu Inowrazlaw. — L. Fischer, Prof. Dr., Flora von Bern. Systematische Übersicht der in der Gegend von Bern wildwachs. u. allgemein kultiv. Phanerogamen und Gefäfskryptogamen. 5. verb. Aufl. Mit einer Karte. Bern, Huber. 306 S. — A. W. Wessel, Gymnasiall., Flora

in den Vordergrund des Unterrichts zu stellen hat Verf. sich nach der Vorrede nicht entschliefsen können, weil er der Meinung ist, dafs „das Verständnis biologischer Vorgänge die gründliche Kenntnis der Morphologie voraussetzt", und „in leichteren Fällen die unmittelbare Anknüpfung des Biologischen (an das Beobachtete) nicht ausgeschlossen sei". Nach

---

Ostfrieslands. Eine Anleitung zur leichten und sicheren Bestimmung der in Ostfriesland und dem preufsischen Jadegebiet wildwachsenden, sowie der in Gärten und Feldern häufiger gebauten Gefäfspflanzen. 4. Aufl. Leer, Meyer. 266 S. — C. Nöldeke, Ob.-Appell.-R. Dr., Flora des Fürstentums Lüneburg. des Herzogtums Lauenburg und der freien Stadt Hamburg. In Liefergn. Celle, Capaun-Karlowa. — Himpel, Progymnas.-Lehrer, Exkursionsflora für Lothringen. Metz, Even. 222 S. — P. Prahl, Dr., Kritische Flora der Prov. Schleswig-Holstein, der angrenzenden Gebiete d. Hansastädte Hamburg u. Lübeck u. des Fürstentums Lübeck. Unter Mitwirkung d. DD. R. v. Fischer-Benzon u. E. U. L. Krause hrg. 1. Teil: Schul- und Exkursionsflora. Von Dr. P. Prahl. Kiel, Univers.-Buchh. — D. Pacher, Dech. u. M. Freih. v. Jabornegg, Flora von Kärnten. Hrsg. vom naturhistor. Landesmus. v. Kärnten. 1. T. 3. Abt. Klagenfurt 1887. — Killias, Flora des Unterengadins im Jahresb. d. naturf. Gesellsch. Graubündens. Neue Folge. 31. Jahrg. Vereinsj. 1886/87. Chur, Hitz. 266 S. — A. Schulz, Dr., Die floristische Litteratur für Nordthüringen, den Harz und den provinzialsächsischen, wie anhaltischen Teil der norddeutschen Tiefebene. Halle, Tausch und Grosse. 90 S. — G. Leimbach, Dir. Prof. Dr., Beiträge zur Geschichte der Botanik in Hessen aus dem 16., 17. und Anfang des 18. Jahrh. (Zur 200jährigen Gedenkfeier für Heinr. Bernh. Rupp aus Giefsen, dem Verf. der ältesten thüring. Flora). Arnstadt (Leipzig, Fock) 16 S. — Otto, Die Vegetationsverhältnisse der Umgebung von Eisleben. Pg. des Gymn. zu Eisleben. — Würth, Die Laubmoose des Grofsherzogtums Hessen. Pg. d. Realgymn. zu Darmstadt. — Spamer, Die Diatomaceen von Düren und Umgegend. Pg. des Realprogymn. zu Düren. — Rofshirt, Beiträge zur Flora der Umgebung von Kolmar und der Schweiz. Pg. d. Lyc. zu Kolmar. — M. Kraus, Die einheimischen Giftpflanzen. Mit naturgetr. Abbild. auf 21 Taf. aus der lithogr. Anst. v. J. F. Schreiber in Efslingen. Luxemburg 1887, Erpelding. — F. Leuba, Die efsbaren Schwämme und die giftigen Arten, mit welchen dieselben verwechselt werden können. Nach der Natur gemalt und beschrieb. Fol. In Lief. Basel, Georg. — S. Schlitzberger, Unsere häufigeren efsbaren Pilze in 22 naturgetr. und feinkolor. Abbildungen. (1 Taf in Fol.) Nebst kurzer Beschreibung und Anleitung zum Einsammeln und zur Zubereitung. Im Auftr. der Kgl. Reg. zu Kassel dargest. u. bearb. Kassel, Fischer. 20 S. — Vergiftung durch die Speiselorchel (Helvella esculenta). Mitteil. d. naturf. Gesellsch. in Bern. Bern, Wyss. 33 S. — L. Baur, Prof., Bemerkungen über die Einrichtung des Schulherbariums nebst Pflanzenverz. u. s. w. Ravensburg, Dorn. 47 S. — G. Herpell, Das Präparieren und Einlegen der Hutpilze für das Herbarium. Mit 2 Taf. 2. Aufl. mit einem Nachtrage. Berlin, Friedländer. — J. E. Weifs, Dr. Doc., Vademecum botanicorum. Verzeichnis der Pflanzen des deutschen Forschergebiets z. Gebrauche auf botanischen Exkursionen, bei phänol. Beobachtungen und als Herbarkatalog zusammengestellt. Passau, Waldbauer. E. Fuchs, Dr. Lehr., Herbarien-Etiketten für die Flora Schleswig-Holsteins, einschl. Hamburger und Lübecker Gebiet u. s. w. Für den Schulgebr. zusammengestellt. 34 Bl. mit 1 Bl. Text. Kappeln, Kock. — L. Rabenhorsts Kryptogamen-Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz. Dritter Band: Die Farnpflanzen oder Gefäfsbündelkryptogamen von Ch. Luerssen, Prof. d. Bot. In 14 Lieferungen.

Ansicht des Berichterstatters ist die angeführte Anschauung insofern durchaus richtig, als eine Einsicht z. B. in den Bau einer Orchideenblüte gewonnen sein mufs, ehe man die biologische Erklärung für die Funktion ihrer einzelnen Teile zu verstehen im stande ist. Aber das kann doch keinen Grund dafür bilden, die biologische Betrachtungsweise in den Hintergrund treten zu lassen, sobald der Aufbau eines Organs vom Schüler richtig aufgefafst worden ist, da ein ausreichendes Verständnis erst im Hinblick auf die biologische Leistung angebahnt werden kann. Weil ferner die rein morphologische Betrachtungsweise der Auffassung des Schülers erfahrungsgemäfs viel erheblichere Schwierigkeiten zu bereiten pflegt, als die biologische, so verdient auch aus diesem Grunde die letztere im elementaren Unterrichte besondere Betonung. Dazu kommt, dafs in vielen Fällen die im Schulunterricht gegebenen morphologischen Unterscheidungen und Begriffsbestimmungen nur vorläufige und wissenschaftlich nicht völlig korrekte sein können; so unterscheidet beispielsweise auch der Verf. des Leitfadens (S. 189) die traubigen und trugdoldigen Blütenstände daran, dafs bei jenen die Entfaltung der Blüten centripetal, bei diesen centrifugal erfolgen soll, was wissenschaftlich nicht richtig ist (vgl. z. B. *Dipsacus!*). Trotzdem kann man dem Autor eines Schulbuchs daraus keinen Vorwurf machen, dafs er Ausnahmefälle unterdrückt, um dem Anfänger zunächst nur das typische Verhalten zu verdeutlichen. Ähnliche Verstöfse gegen die wissenschaftliche Morphologie müssen in sehr zahlreichen Fällen zugelassen werden, weil die Notwendigkeit für die wissenschaftlich korrekte Bezeichnung eines Pflanzenorgans dem Anfänger zuvörderst gar nicht in ihm verständlicher Weise bewiesen werden kann; nur die allergröbsten Fehler, wie die Ausdehnung des Begriffs Wurzel auf

---

Leipzig, Kummer. 1884—1889. — Th. Durand, Subcustos, Herb. Hort. Bot. Publ. Bruxell., Index generum phanerogamorum usque ad finem anni 1887 promulgatorum in Benthami et Hookeri „Genera plantarum" fundatus cum numero specierum, synonymis et area geographica. Bruxelles. 723 S. — A. F. W. Schimper, Prof. d. Bot., Botanische Mitteilungen aus den Tropen. 2. Heft. Die epiphytische Vegetation Amerikas. Mit 4 Taf. in Lichtdruck u. 2 lithogr. Taf. Jena, Fischer. 162 S. — Stahl, Prof. Dr., Pflanzen und Schnecken. Eine biologische Studie über die Schutzmittel der Pflanzen gegen Schneckenfrafs. Jena, Fischer. 126 S. — W. Detmer, Prof. d. Bot. zu Jena, Das pflanzenphysiologische Praktikum. Anleitung zu pflanzenphysiolog. Untersuchungen für Studierende und Lehrer der Naturwissenschaften. Mit 131 Holzschn. Jena, Fischer. 352 S. — Rofsmäfslers Flora im Winterkleide. Neu bearb. und durch eine Biographie E. A. Rofsmäfslers vermehrt von K. G. Lutz. Mit über 150 kolor. und lithogr. Abbild. u. 5 in den Text gedruckten Holzschn. 3. Aufl. Stuttgart, Süddeutsch. Verlags-Instit. 1887. 107 S. — A. Hansen, Dr., u. E. Köhne, Oberl. Dr., Die Pflanzenwelt, enth. die Formengliederung, Lebenserscheinungen und Gestaltungsvorgänge im Gewächsreiche. Mit Farbendrucktaf. und Holzschn. In Lief. Stuttgart, Weisert. — E. Huth, Dr., Sammlung naturwissenschaftlicher Vorträge. 2. Bd. 7. Heft. Die Hakenklimmer. Von Dr. E. Huth. 8. Heft. Über stammfrüchtige Pflanzen. Von Demselben. 10. Heft. Einige Hauptergebnisse der Pflanzengeographie in den letzten 20 Jahren von F. Höck. Berlin, Friedländer.

alle unterirdischen Organe, die Verwechselung von Deck- und Hochblättern oder von Frucht und Samen u. dgl. lassen sich wohl mit der Zeit unterdrücken. Bei dieser Sachlage und in der Erkenntnis, dafs die Schulmorphologie leicht in die so oft beklagte Terminologie auszuarten pflegt, kann also gar nicht davon die Rede sein, im Schulunterricht die wissenschaftliche Morphologie etwa im Sinne eines Alexander Braun zur Hauptsache machen zu wollen, wenn immerhin der Unterricht wenigstens auf den oberen Stufen auch diese Richtung zu elementarer Auffassung zu bringen bestrebt sein mufs. Wenn trotzdem einige Schulbuchautoren, wie z. B. v. Freyhold, in seinem Lehrbuch der Botanik die streng wissenschaftliche Morphologie zum Mittelpunkt des ganzen Unterrichts zu machen versucht haben, so stellen sie damit Anforderungen, welchen nur unter ausnahmsweisen Bedingungen, aber keinesfalls von dem Durchschnitt unserer Tertianer und Sekundaner entsprochen werden kann. Von der wissenschaftlichen Morphologie ist nur der kleinste und elementarste Teil der Lehre von der Blattstellung, der Sprofsfolge und dem Blütenaufbau in der Schule lehrbar. Da ferner die Terminologie, welche im Grunde nur für die systematischen Unterscheidungen und Diagnosen Wert hat, ebenfalls aus oft angeführten Gründen im Unterricht auf den geringstmöglichen Umfang beschränkt werden mufs, so bietet sich die biologische Betrachtungsweise als der am meisten voraussetzungslose Ausgangspunkt schon für die Anfangsstufen des Unterrichts dar. Freilich wird dieselbe in Übereinstimmung mit der oben citierten Äufserung von Wossidlo nur dann von Nutzen sein können, wenn vorher der Aufbau und die Gliederung eines Pflanzenorgans anschaulich vor dem Schüler durchgearbeitet wurde. Letzteres kann aber — und darin liegt nach Ansicht des Ref. der eigentliche Kern der Sache — auf völlig empirischem Wege ganz ohne Herbeiziehung morphologischer Theorie geschehen und mufs sogar auf diese Weise geschehen, wenn ein dem Standpunkt des Schülers entsprechendes Interesse aus der Pflanzenbetrachtung entwickelt werden soll. In dem von Wossidlo selbst angeführten Beispiel der Orchideenblüte ist es für den Schüler belanglos, dafs z. B. die Lippe derselben morphologisch als der hintere Abschnitt des inneren Blütenblattkreises und das eine vorhandene Staubblatt als das vordere des äufseren Staminalkreises sich darstellt; er wird vielmehr erst nach Kenntnisnahme von der Funktion der Lippe und des Staubblatts nebst seinen Pollinien bei der Bestäubung der Orchideenblüte Interesse und Verständnis auch für die morphologischen Eigentümlichkeiten derselben zu gewinnen vermögen. Von diesem Gesichtspunkte aus erscheint die Anschauung Wossidlos über die nebensächliche Bedeutung der Biologie für den botanischen Unterricht nicht gerechtfertigt; teilt man dagegen die von ihm vertretene Ansicht — und Ref. mufs gestehen, dafs er früher eine ähnliche gehabt, aber dieselbe im Laufe einer langen Unterrichtspraxis allmählich geändert hat —, so gelangt man naturgemäfs zu einer pädagogischen Überschätzung der deskriptiven Botanik, wie sie sich in dem Lehrbuch und Leitfaden

des Genannten ausspricht. Ref. ist weit entfernt, damit einen Vorwurf gegen die Handhabung des botanischen Unterrichts, wie sie Wossidlo methodischerseits ausgeübt wissen will, erheben zu wollen, er erkennt vielmehr dessen Verdienste um die methodische Hebung des Unterrichts ausdrücklich an. Aber von einem rein systematischen Lehrbuch — mag sein Verfasser noch so sehr dafür eintreten, dafs der Lehrer aus der Fülle des dargebotenen Stoffs nur eine ganz beschränkte Auswahl zu treffen hat — kann eine Förderung des Unterrichts in methodischer Beziehung nicht erwartet werden; vielmehr wird es in der Mehrzahl der Fälle nur zu einer Häufung des Stoffs an Stelle einer Klärung und vorsichtigen Begrenzung desselben Veranlassung geben. Je mehr ferner die deskriptiv-systematische Seite des Unterrichts überwuchert, desto mehr Terminologie wird notwendig, desto weniger Zeit wird auf grundlegendes Verständnis der Entwicklungsvorgänge des Pflanzenlebens verwendet werden können. Wossidlo zählt auf Seite 171—177 des Leitfadens 27 Pflanzenfamilien auf, welche „den Grundstock des vom Schüler in der Botanik zu erwerbenden systematischen Wissens“ darstellen. Es sind das ungefähr dieselben Familien, auf welche die Mehrzahl der Botaniklehrer den systematischen Unterricht zu beschränken pflegen, wenn es im Einzelnen auch nicht ausgemacht ist, dafs z. B. die Cyperaceen fortbleiben dürfen, während die Ramineen berücksichtigt werden u. s. f. Beschränkt sich das Lehrbuch auf die ausführliche Erläuterung dieses engbegrenzten systematischen Grundstocks und stellt etwa die übrigen Familien nebst ihren wichtigsten Gattungen in kurzer Übersicht für aufserordentliche Bedürfnisse zusammen, so bleibt noch ein weiter Raum frei, welcher der methodischen Entfaltung des Lehrstoffs d. h. vor allem der stufenweisen Entwicklung der morphologischen und biologischen Grundbegriffe gewidmet werden kann. Indem das systematische Lehrbuch keine Spur von dieser Entwicklung nach Unterrichtsstufen durchblicken läfst, verstöfst es gegen die Grundregel für die Abfassung eines Schulbuchs, nach welcher ein solches in erster Linie für den Schüler und höchstens nebenher auch für den Lehrer bestimmt sein soll. Der Schüler hat auf jeder Unterrichtsstufe ein Recht darauf, dafs ihm im Lehrbuche die systematischen Beschreibungen sowohl als auch die morphologischen und biologischen Erörterungen in einer Form und einem Umfange entgegengebracht werden, welche ihn an das erinnert, was im mündlichen Unterricht vorgekommen ist. Man kann nicht einen Abrifs der gesamten Morphologie, Terminologie und Systematik einem Schüler in die Hand geben, der noch über die ersten Elemente nicht hinaus ist, und nicht an ihn die Zumutung stellen, die Prinzipien wissenschaftlicher Anordnung und Darstellung zu verstehen. Mindestens ist für das botanische Lehrbuch die Forderung festzuhalten, dafs es den Stoff in einer der Unter- und Oberstufe des Unterrichts entsprechenden Sonderung darbietet; ob es denselben dann durchweg methodisch gliedert oder für die obere Stufe vorwiegend systematisch anordnet, kommt erst in zweiter Linie in Betracht.

Wossidlo selbst macht in seinem systematischen Leitfaden dem methodischen Prinzip insofern einige Zugeständnisse, als er bei Vorführung der Kryptogamen von der bei den Phanerogamen eingehaltenen Behandlungsweise abweicht und sich hier nach dem Vorwort nur „eine übersichtliche Kenntnis des Gegenstandes“ als Aufgabe gestellt denkt. Freilich wäre man zweifelhaft, wie nach seiner Ansicht die Vermittelung dieser Kenntnis zu erfolgen hat, wenn er sagt, dafs in der Kryptogamenkunde die fragend-entwickelnde Methode mehr und mehr der demonstrierend-vortragenden den Platz räumen müsse, weil hier dem Unterricht nicht das erforderliche frische Material in der Reichlichkeit zu Gebote stände, wie bei den Blütenpflanzen, und die mikroskopische Beobachtung nur in sehr beschränktem Mafse möglich sei. Wenn das zuletzt Gesagte auch als thatsächlich richtig zugestanden werden kann, obgleich gerade bei den Kryptogamen viele Formen sich ebensogut in trockenem und präpariertem Zustande vorzeigen und untersuchen lassen als in frischem, so ist doch nicht einzusehen, welchen Einflufs die gröfsere Spärlichkeit oder Untersuchungsschwierigkeit des Materials auf die fragend-entwickelnde oder demonstrierend-vortragende Lehrform haben soll. Man kann doch, nachdem die Schüler ein mikroskopisches Präparat betrachtet haben, an dasselbe ebensogut in fragend-entwickelnder Manier unterrichtlich anknüpfen, als man umgekehrt bisweilen auch bei Blütenpflanzen, wie z. B. gelegentlich morphologischer Erläuterungen, mehr oder weniger vortragend und demonstrierend zu verfahren vermag. Die Erwägung der momentan einzuhaltenden Unterrichtsform hängt doch nicht vom Demonstrationsmaterial, sondern von didaktischen Zweckmäfsigkeitsgründen, von Rücksichten auf den Grad des Verständnisses ab, welches die Schüler von einer ihnen vorgelegten Sache haben. Gerade weil die Kryptogamen und die mikroskopische Beobachtung den Schülern in UII mancherlei Neues und Schwieriges darbieten, wird man im Gegenteil mehr fragend-entwickelnd als vortragend verfahren müssen. Der Spärlichkeit des Materials kann durch Vorlage getrockneter Exemplare, welche bei Farnen, Moosen, Flechten und höheren Meeresalgen ein ausreichendes Bild auch der lebenden Pflanze gewähren, von mikroskopischen Präparaten für niedere Algen und Pilze, von Nachahmungen höherer Pilze, wie sie mehrfach im Handel zu haben sind, und endlich auch durch die sammelnde Thätigkeit der Schüler selbst abgeholfen werden. Letzterer Weg ist dem Referenten als der lehrhafteste der liebste, und er hat gefunden, dafs, sobald nur die Schüler auf die Wichtigkeit der Kryptogamen für die mikroskopische Untersuchung aufmerksam geworden sind und Interesse dafür gewonnen haben, sie auch in genügender Reichlichkeit alles mögliche Untersuchungsmaterial aufzufinden wissen, einige Anleitung dazu natürlich vorausgesetzt. Auf die wissenschaftliche Benennung der gesammelten Kryptogamen nach Gattung und Species wird sich der naturwissenschaftliche Lehrer nicht in allen Fällen einlassen können, jedoch läfst sich eine ausreichende Kenntnis der wichtigsten und überall verbreiteten Formen unschwer erwerben, und nur diese

kann für den Unterricht in Betracht kommen; gerade die unendliche Reichhaltigkeit der kryptogamen Pflanzenwelt ist hier eine Hauptschwierigkeit. Unter Berufung auf die angeführten zahlreichen Gründe kann Ref. sich bezüglich der unterrichtlichen Behandlung der Kryptogamen mit den Grundsätzen Wossidlos und daher auch mit der Darstellung des betreffenden Abschnitts im Leitfaden nicht einverstanden erklären. Auf diesem Unterrichtsgebiete erscheint es vor allem notwendig, den Schüler, dem z. B. Farnsporen, Fadenalgen, Diatomeen u. a. dgl. vorgelegt werden, zunächst mit den wichtigsten Eigenschaften der Pflanzenzelle bekannt zu machen, da er ohne Kenntnis derselben von allen den Dingen, von welchen bei den Kryptogamen die Rede sein mufs, sich keine Vorstellung zu machen vermag. Der Unterricht mufs daher eine Brücke zwischen der Kryptogamenkunde und den Grundlehren der Pflanzenanatomie herstellen, die keineswegs dadurch unnötig gemacht wird, dafs man etwa der Durchnahme der Kryptogamen einen kurzen Abrifs der Zellenlehre vorausschickt. Es würden auf diesem Wege hinterher bei Betrachtung der einzelnen Kryptogamen doch dieselben Erläuterungen notwendig werden, wie bei gleichzeitiger Einführung in die Zellenlehre und Kryptogamenkunde. Indem der Leitfaden Wossidlos diese beiden, im Unterricht neben- und miteinander zu betreibenden Gebiete trennt und ohne Rücksicht auf ihre inneren Beziehungen behandelt, erschwert er dem Schüler das Verständnis dieses wichtigen Abschnitts der Botanik in hohem Grade. An den einfachen Formen einzelner niederer Kryptogamen lassen sich die Grundanschauungen über die pflanzliche Zelle viel prägnanter entwickeln, als dies bei einer allgemeinen Darstellung der Pflanzenanatomie, welche auch die komplizierten Bauverhältnisse der höheren Pflanzen berücksichtigen mufs, der Fall sein kann. Hat dann der Schüler den durchsichtigen Aufbau der niederen Gewächse anschaulich begriffen, so wird ihm auch die allgemeine Anatomie viel weniger Schwierigkeiten machen, als dies ohne ein solches Vorstudium in der Regel zu geschehen pflegt. Freilich kann es sich bei einem derartigen, von den einfachsten pflanzlichen Lebensformen ausgehenden anatomischen Kursus nicht um wissenschaftliche Erschöpfung des Gegenstandes handeln; vielmehr besteht das Ziel auf diesem Gebiet, wie auch Wossidlo andeutet, nur in dem anschaulichen Hinweis auf eine ganze, nur durch das Mikroskop zu erschliefsende Welt von merkwürdigen Gestaltungen und Lebensvorgängen, die trotz ihrer Winzigkeit eine grofsartige Bedeutung für das Naturganze und für unsere Naturerkenntnis besitzen. Aus diesem Gesichtspunkte erscheint das in Rede stehende Gebiet als Schlufsstein des gesamten botanischen Lehrgebäudes überaus wertvoll und verdient die sorgfältigste methodische Pflege, welche jedoch bei der bisher meist üblichen und auch von Wossidlo eingeschlagenen Behandlungsart des Gegenstandes keine wesentlichen Fortschritte zu machen vermag.

Ein von dem Leitfaden Wossidlos sehr abweichendes, aber ebenfalls dem Prinzip der systematischen Stoffanordnung huldigendes Unterrichts-

buch liegt in Prantls *Lehrbuch der Botanik* in 7. Auflage vor. Hier tritt uns eine reinwissenschaftliche, alle Seiten des Objekts gleichmäfsig würdigende und streng gegliederte Darstellung entgegen, die von der äufseren Pflanzengestalt ausgeht, dann in den inneren Bau derselben eindringt, hierauf die Lebenserscheinungen der Pflanze den allgemeinen physikalischen und chemischen Gesetzen unterzuordnen versucht und endlich in breitem Rahmen ein Bild der existierenden Pflanzenformen und ihrer Verwandtschaftsverhältnisse entwirft. Eine solche Darstellung ist allerdings in formaler Beziehung dem methodischen Wege überlegen; inhaltlich werden aber auch hier die Beziehungen der Teilgebiete, z. B. zwischen Morphologie und Systematik, zwischen Kryptogamenkunde und Zellenlehre, zwischen Biologie und Physiologie u. dgl., in den Hintergrund gestellt oder absichtlich beiseite gelassen. Der Anfänger, der sich aus dem Buche unterrichten will, mufs eigentlich bereits den Gesamtinhalt desselben von vornherein beherrschen; so setzt z. B. der morphologische Abschnitt über die Entstehung seitlicher Pflanzenglieder am Vegetationsscheitel Einsicht in den anatomischen Bau der Pflanze, das Kapitel über Symmetrieverhältnisse, über Abordnung der Pflanzenglieder u. a. vielfach systematische Kenntnis bestimmter Pflanzenformen voraus. Ähnliches gilt von der Physiologie, deren Verständnis überdies ohne umfangreiche physikalische und chemische Vorkenntnisse undenkbar ist u. s. f. — Kurz, das Buch teilt das Schicksal aller wissenschaftlichen Kompendien, die vom Standpunkt des die gesamte Wissenschaft überschauenden Lehrers und nicht vom Standpunkt des erst in dieselbe eintretenden Schülers geschrieben sind. Es bringt den letzteren zwar auf kürzestem Wege zu einem Gesamtüberblick des ganzen Gebiets, aber er mufs bei Würdigung desselben bereits viele einzelne Punkte des vor ihm ausgebreiteten Bildes kennen, wenn er über die Fülle des Materials nicht die zwischen den Einzelheiten ausgespannten Fäden des inneren Zusammenhangs aus dem Auge verlieren will. Offenbar gehören zur Ausnutzung eines solchen Buches, das seinen wahren Platz nur im Unterricht von Hochschulen zu finden vermag, mehr geistige Reife und mehr spezielle naturwissenschaftliche Kenntnisse, als sie ein Schüler in mittleren Klassen einer höheren Lehranstalt (inkl. UII) im Durchschnitt zu haben pflegt.

Wenn trotzdem das Prantlsche Lehrbuch an einzelnen süddeutschen Anstalten in Gebrauch genommen wird, so hat möglicherweise die wissenschaftliche Autorität des Verfassers dazu Veranlassung gegeben oder vielleicht auch die Erwägung, dafs ein von wissenschaftlichem Geiste getragenes Unterrichtsbuch auch auf die Heranbildung einer gleichen Richtung im Geiste der reiferen Schüler förderlich einwirken möchte, was uns jedoch als eine zu ideale Voraussetzung erscheint.

Durch den Umstand, dafs die naturgeschichtlichen Unterrichtsbücher, zumal die älteren Datums, sich eng an die für den Hochschulunterricht bestimmten Kompendien anzuschliefsen pflegten und mehr oder weniger ausführliche Auszüge derselben als Material den Lehranstalten mittlerer

Stellung zuführten, ist überhaupt die bedenkliche Situation geschaffen worden, welche wir auf dem Gebiete der naturgeschichtlichen, besonders auch der botanischen Schulbuchlitteratur auch gegenwärtig noch nicht völlig überwunden haben. Der Schulunterricht mufste sich hier erst seiner eigenartigen Aufgabe bewufst werden, welche sowohl von den Lehrzwecken der Universität als denen der Volksschule verschieden ist, wenn sie auch nach oben und unten hin mit den Zielen der beiden genannten Kreise in enger Beziehung steht. Wie der Universitätsunterricht das Kompendium, so hat der Elementarunterricht den methodischen Leitfaden zu virtuoser Ausbildung gebracht, und von beiden Seiten her lassen sich oft einander widerstreitende Einflüsse nachweisen, welche bei der Abfassung botanischer Lehrbücher für die Zwecke von Gymnasien und Realanstalten mafsgebend gewesen sind. Von den sehr tiefgehenden Unterschieden, welche in den Lehrbüchern entgegengesetzter Richtung speziell auf botanischem Gebiete hervortreten, erhält man eine Vorstellung, wenn man ein Buch der Kompendienform — beispielsweise die uns vorliegenden Elemente der Morphologie von Prof. Liebe (4. Aufl.) mit methodischen Leitfäden im Sinne Lübens, z. B. mit dem vielfach benutzten Buche von Vogel, Müllenhoff und Kienitz-Gerloff (6. Aufl.) vergleicht und somit von zwei Werken ausgeht, welche anerkanntermafsen grofse Vorzüge besitzen. Das Buch von Liebe, das in enger Beziehung zu dessen *Grundrifs der speziellen Botanik* steht, giebt in freier Nachahmung der wissenschaftlichen Lehrform einen systematisch geordneten Abrifs derjenigen morphologischen Unterscheidungen, welche zur Vorbereitung auf die später zu betreibende Systematik notwendig sind; zumal der Beschreibung der Blattformen wird bedeutender Raum — fast die Hälfte des ganzen Buches — gewidmet, während die schwierigen Verhältnisse des Blütenbaues, desgl. die Blattstellungslehre, Sprofsfolge und die Blütendiagrammatik nur kurz berührt werden. Dem mündlichen Unterricht bleibt es hiernach überlassen, teils das notwendige Einzelmaterial von Blättern, Stengeln, Blüten u. s. w. dem Schüler vorzuführen, teils diejenigen Veranstaltungen zu treffen, welche ihn zu einer unterscheidenden Kenntnis der verschiedenen morphologischen Formen — richtiger wohl terminologischer Formbezeichnungen — befähigen sollen. Ausdrücklich wird in der Vorrede (S. IV) bemerkt, dafs dieser „morphologische" Unterricht ein vorbereitender sein und erst nach demselben der Schüler im zweiten Kursus an die Betrachtung bestimmter, der heimatlichen Flora zu entnehmenden Pflanzenspecies herangeführt werden soll. Hierin zeigt sich unverkennbar der Einflufs des Universitätsunterrichts, der in der That seit den Zeiten Linnés so verfuhr und innerhalb der Kollegien über allgemeine Botanik noch heute in gleicher Weise vorgeht. Der Gerechtigkeit wegen mufs jedoch darauf hingewiesen werden, dafs Liebes methodisches Verdienst zur Zeit, in welcher er die erste Auflage seiner Elemente schrieb, kein geringes war, indem er die von dem Universitätsunterrichte überlieferte Morphologie ihrem Umfang und Inhal

nach auf das schulmäfsig Elementare zu beschränken hatte. Auch dazu gehört ohne Zweifel methodischer Takt und Sachkenntnis!

Ein ganz entgegengesetztes Verfahren finden wir in dem methodischen Leitfaden von Vogel. Hier wird von der ersten Stunde an von der ganzen lebenden Pflanze ausgegangen, und durch vergleichende Betrachtung mehrerer Pflanzen kommen nach und nach diejenigen Gesichtspunkte zur Geltung, welche einerseits zu grundlegenden Formunterscheidungen, andererseits zu dem Begriff der natürlichen Verwandtschaft hinführen. Auf jeder Stufe wird ein eng beschränktes, aber dem jedesmaligen Standpunkt des Lernenden angemessenes Pflanzenmaterial vorgelegt, das zunächst einer genauen Analyse unterworfen wird. Als Ertrag der von Lehrer und Schüler gemeinsam zu vollziehenden Untersuchungsarbeit ergiebt sich schliefslich die Beschreibung, in welcher zugleich die zur Zeit dem Schüler geläufigen Formunterscheidungen zum Ausdruck und zu beständiger Anwendung auf einzelne Fälle gebracht werden. Von Stufe zu Stufe sich erweiternde Zusammenfassungen vervollständigen mehr und mehr das anfangs nur in den Grundlinien entworfene Bild vom Aufbau der Pflanze. Fortgesetzte Vergleichungen verdeutlichen die verschiedenen Verwandtschaftsgrade und Kreise, bis endlich der Unterricht da abschliefst, wo er bei der älteren Methodik begann, nämlich mit der systematischen Darstellung der Pflanzenkunde. Der von Vogel und Gen. in ihrem Leitfaden eingeschlagene Lehrgang stützt sich teilweise auf methodische Vorarbeiten Lübens, teilweise auch auf Vorschläge, welche der Berichterstatter in seinem *Methodischen Übungsbuche* bereits in den Jahren 1875—1876 angedeutet hat. Jedoch fanden die wesentlicheren der von ihm aufgestellten methodischen Forderungen, wie die nach Fragmenturbeschreibung für die Unterstufe, ferner die Ablehnung der von Lüben aufgestellten Pensenfolge von Art, Gattung und Familie, die Verbindung der elementaren Pflanzenanatomie mit der Kryptogamenkunde, die auf allen Stufen vorzunehmende Betrachtung von Entwicklungsvorgängen u. a. m. in dem Leitfaden von Vogel keine oder eine nicht ausreichende Verwirklichung. Davon abgesehen lehnt sich derselbe in viel engerer Weise an das thatsächliche Unterrichtsverfahren an, wie es sich im Laufe der Zeit an unseren höheren Lehranstalten herausgebildet hat, als dies die älteren, in Kompendienform geschriebenen botanischen Unterrichtsbücher thaten, welche in der Absicht, dem Lehrer volle Freiheit der Stoffauswahl und Unterrichtsweise zu gewähren, den botanischen Unterricht lange Jahre hindurch zu einem Felde sehr willkürlicher und ungleichartiger Versuche machten, die ihn schliefslich in bedenklichen Mifskredit gebracht haben. Bei Benutzung von botanischen Unterrichtsbüchern in Kompendienform hörte jeder Zusammenhang zwischen dem Unterricht verschiedener Lehrer in aufeinanderfolgenden Klassen sehr bald auf, indem selbst bei vorangehender Verständigung über die Klassenziele der eine diesen, der andere jenen Weg einschlug, um den ganz ohne Rücksicht auf das wirkliche Unterrichtsbedürfnis systematisch geordneten Lehrbuchinhalt den Schülern begreifbar zu machen; es fehlte

naturgemäfs eine Einheit der Methode, so dafs in einer Klasse vielleicht 100 Pflanzenarten während eines Semesters verteilt und ohne genauere Untersuchung nur nach Speciesnamen genannt wurden, während auf einer vorausgehenden Stufe etwa vergleichende „Blattmorphologie“ getrieben wurde und die Unterschiede der Blattformen in allen Einzelheiten dem Gedächtnis einzuprägen waren. In Reaktion gegen diesen chaotischen Zustand konnten Bücher wie der Leitfaden von Vogel, dessen erste Auflage 1877 erschien, nur segensreich wirken, indem die Benutzung eines solchen eine einheitliche Gliederung des botanischen Unterrichts wenigstens im Kreise einer einzelnen Lehranstalt zur Voraussetzung hatte. Dafs zu der angeführten Zeit ein unabweisbares Bedürfnis nach gröfserer methodischer Einheit in weiteren Kreisen vorhanden war, hat der durchschlagende Erfolg des genannten Buches gezeigt, das bereits in 6. Auflage (bis zu Heft 2) vorliegt. In der Neuauflage sind auch die früher vermifsten Abbildungen hinzugekommen, die allerdings vorwiegend schematische sind; so zählen wir in Heft 2 über 90 Blütendiagramme resp. Grund- und Aufrisse auf 143 überhaupt vorhandene Holzschnitte. Auch läfst die technische Ausführung derselben sich gerade nicht loben. Der Hauptvorwurf, welcher gegen die methodische Haltung des Leitfadens erhoben werden kann, ist der, dafs die an die einzelne Pflanze geknüpften Erläuterungen in zu kleine und ungleichartige Teile zersplittert werden; so ist beispielsweise bei Typha latifolia 1) vom Kolben als besonderer Form der Ähre, 2) von der Stellung der Gefäfsbündel im monokotylen Stengel und Blatt, 3) von der Ausbildung der Blütenhülle, 4) von den Stamioodien, 5) von Kesselfallenblumen und 6) von Proterandrie und Proterogynie die Rede. In manchen Fällen läfst sich eine solche Ungleichartigkeit allerdings nicht vermeiden; aber im grofsen und ganzen müssen die Erläuterungen jeder Stufe auf ein einheitliches und überall deutlich erkennbares Ziel hinarbeiten, wenn sie den Schüler nicht verwirren und von der Hauptsache ablenken sollen. Die den Stoff in einzelne Minimalportionen zerlegende Behandlungsweise führt die weitere Unzuträglichkeit herbei, dafs der Zusammenhang des Ganzen zu wenig durchschimmert und sogar oft durch willkürliche Verknüpfungen für den Schüler verundeutlicht wird. Der gegen den Gebrauch eines derartigen Leitfadens nicht selten geltend gemachte Einwand, dafs er dem Unterricht zu enge Fesseln anlege und den Lehrer auf ein ganz bestimmtes Material und eine spezielle Methode beschränke, ist in dieser allgemeinen Fassung als unbegründet zurückzuweisen, da in methodischen Büchern ungefähr dasselbe Material wie in kurzen systematischen Kompendien, nur in anderer Disposition und Darstellung gegeben wird, und die Unterrichtsmethode doch auch überall die nämliche sein mufs, insofern Untersuchen, Vergleichen, Beschreiben und Zeichnen als Grundelemente jeder botanischen Lehrstunde betrachtet werden und der Unterricht hierin, abgesehen von allen individuellen Ausprägungen des Lehrverfahrens, seinen methodischen Kern- und Sammelpunkt erhält. Weil in den Unterrichtsbüchern älterer Form diese Grund

tendenz des botanischen Elementarunterrichts nicht zum Ausdruck kam, gelangte auch die ältere Methodik auf die abschüssige Bahn der Willkür und einer scheinbar freiheitlichen, im Grunde aber chaotischen Entwicklung — ein Zustand, der trotz neuerer Wiederbelebungsversuche der systematischen Kompendienlitteratur hoffentlich nicht wiederkehren wird, nachdem ihn die jetzt lebende ältere Generation dereinst auf der Schulbank genügend zu würdigen Gelegenheit gehabt hat.

Unter den neuen botanischen Unterrichtsbüchern methodischer Richtung verdient die *Pflanzenkunde* von Schubert, welche für den Mädchenschulunterricht bestimmt ist, hier insofern Erwähnung, als sie sich bestrebt, die herrschenden methodischen Grundsätze ihrem speziellen Zwecke anzupassen, was sie besonders in mehr vorwiegender poetischer Betrachtung der Pflanzenwelt zeigt. An die Beschreibungen werden zahlreiche Fragen und Übungsaufgaben angeschlossen, welche zwar sachgemäfs und geschickt gestellt sind, aber doch den Eindruck hervorrufen, als ob sie zu weit über die möglichen Ziele des Töchterschulunterrichts auf pflanzenkundlichem Gebiete hinausgriffen. Auch möchte eine noch viel gröfsere Beschränkung des terminologisch-morphologischen und systematischen Materials ratsam sein.

In Neuauflagen sind ferner die Lehrbücher von Bail, Krafs-Landois und Waeber, zum Teil mit wesentlich verbessertem Inhalt erschienen. Ob es pädagogisch gerechtfertigt ist, in einem für Knaben bestimmten Lehrbuch ästhetische Naturbetrachtungen in die Pflanzenbeschreibungen einzuflechten, wie dies Krafs und Landois mit Vorliebe thun, erscheint dem Referenten mindestens zweifelhaft. Nur zu leicht rufen derartige Ausführungen gerade das Gegenteil von dem hervor, was sie bezwecken sollen. Wenn im mündlichen Unterricht der Lehrer in frischer Unmittelbarkeit und mit passendem Tone die Schüler auf die Schönheit einer einzelnen Pflanzengestaltung oder der Pflanzenwelt im Grofsen hinweisen will, so kann eine gedruckte Anweisung dazu immer nur störend wirken, weil seine Worte in solchem Falle das nur kurz andeuten dürfen, was die Schüler selbst bei Betrachtung des Naturschönen ahnungsvoll empfinden. Das Breittreten dieser Empfindungen im Lehrbuch macht nur zu leicht den Eindruck der künstlich gemachten Phrase, deren Hohlheit der nüchterne Knabensinn sofort zu durchschauen und zu verachten pflegt.

Viele Sorgfalt wird neuerdings wieder den Bestimmungstabellen und Schulfloren gewidmet, die bei Verwendung reinmethodischer Lehrbücher sich als Ergänzung derselben empfehlen. Die Schulbotanik von Bertram (3. Aufl.) enthält ein ziemlich reichhaltiges Material, indem sie aufser den in Norddeutschland einheimischen Pflanzen auch die wichtigsten Zier- und Kulturgewächse berücksichtigt. Der Hauptschlüssel, nach welchem die Bestimmung zu erfolgen hat, benutzt die Unterkategorieen des natürlichen Systems, wie Samenpflanzen . . . Sporenpflanzen — Bedecktsamige . . . Nacktsamige — Dikotylen . . . Monokotylen — Polypetalen . . . Mono-

petalen . . . Apetalen — Polypetalen mit unterständiger . . . desgl. mit oberständiger Krone — Monopetalen mit unterständiger . . . desgl. mit oberständiger Krone — Monokotylen mit blumenartiger . . . desgl. ohne solche Blütenhülle, so dafs im Ganzen von vornherein 10 Klassen von Blütenpflanzen zu unterscheiden sind, die aber wegen mancherlei Ausnahmen den Anfänger mehr in Verwirrung zu setzen pflegen, als sie ihm Erleichterung gewähren. Nach der Bestimmung der Klasse mittels des charakterisierten Hauptschlüssels erfolgt die weitere Determinierung durch einen Familienschlüssel, dem sich synoptische Tabellen zum Bestimmen der Gattungen und Arten anreihen; die Form der letzteren ist durchweg dichotom mit Bezifferung der Gegensätze. Ein kurzer Abrifs der „allgemeinen“ Pflanzenkunde vom terminologischen Standpunkt geht den Tabellen voraus. Winke für die Einrichtung des Herbars, die übliche Übersicht des Systems von Linné, sowie Disposition und Muster einer Pflanzenbeschreibung bilden den Anhang. Ähnlich, aber umfangreicher stellt sich auch die Botanik von H. Günther (Teil I) dar; nur sind in letzterer für die Bestimmung der Familien auch Schlüssel gegeben, welche nach dem System von Linné gearbeitet sind, ein Verfahren, was auch von anderer Seite mehrfach versucht wurde und nicht unpraktisch ist, da die Sicherheit der Bestimmung durch den doppelten Weg gesteigert wird. Der ausführlichen Beschreibung der Kulturpflanzen ist aufserdem ein besonderer Abschnitt gewidmet.

Ganz besonders praktisch erscheinen die Bestimmungstabellen von Schwaighofer, indem dieselben von den nur zu Irrungen führenden Hauptkategorieen des natürlichen Systems vollständig absehen und die Gegensätze auf anderweitige, besonders augenfällige Unterscheidungen begründen. Der Eingang in die Tabelle beruht beispielsweise auf der Alternative, ob Holzgewächs oder Krautpflanze; erstere werden nach der Ausbildung der Blüte in weitere Untergruppen, die Krautpflanzen in solche mit und ohne Hüllkelch, letztere in Pflanzen mit vollkommenen und unvollkommenen Blüten u. s. w geteilt. Oft wird man auf diesem Wege zunächst auf die Gattung, in vielen Fällen aber auch auf die Familie geführt. Reine Dichotomie der Gegensatzbildung wurde nicht festgehalten, sobald die Polytomie schneller zum Ziele führte. Die äufsere Form der Tabellen veranschaulicht folgendes Beispiel aus der Gruppe der Holzgewächse: Blüten vollkommen: 3, — Blüten unvollkommen: 45, — 3) Blüten vollständig: 4, — Blüten unvollständig: 42, — 4) Blüten regelmäfsig: 5, — Blüten seitlich symmetrisch: 35, — 5) zwei Staubgefäfse: 6, — vier Staubgefäfse: 7, — fünf Staubgefäfse: 9, — sechs Staubgefäfse: *Berberis* (57), — acht Staubgefäfse: 21, — zehn Staubgefäfse: 24, — mehr als zehn Staubgefäfse: 26, — (folgt kurze Beschreibung von *Berberis*), — 6) Staubgefäfse aus der Blumenkronenröhre hervorragend: *Ligustrum*, — Staubgefäfse aus der Blumenkronenröhre nicht hervorragend: *Syringa*, — (folgt kurze Beschreibung von *Ligustrum vulgare* und *Syringa vulgaris*) u. s. w. Diese Anordnungsweise ist ent-

schieden sehr raumsparend und für einen nicht gerade denkträgen Anfänger auch hinreichend verständlich.

Eine gröfsere Schulflora — etwa im Umfange des verdienstvollen Buches von Wünsche für Deutschland — hat M. Willkomm für Österreich mit gewohnter Sachkenntnis verfafst, da die älteren vorhandenen Werke gleicher Bestimmung nicht mehr zeitgemäfs erschienen. Zwar sind alle seltenen, d. h. nur an einem Standort vorkommenden Arten, ferner die auf Transleithanien, Istrien, Dalmatien und Wälschtirol beschränkten und die zweifelhaften Spezies ganz ausgeschlossen worden, um den Umfang des Buches nicht zu sehr zu vergröfsern. Aber gerade durch diese Beschränkung konnte der Zweck einer Schulflora für die deutsch-österreichischen Länder um so besser erreicht werden, da mit der Zahl der zu berücksichtigenden Arten auch die Schwierigkeit der Bestimmung sich steigert. Ein nach dem System von Linné gearbeiteter Schlüssel führt zunächst auf die Bestimmung der natürlichen Familien und derjenigen Gattungen, welche einen vom Familientypus mehr oder weniger abweichenden Charakter haben. Beispielsweise finden wir unter Pentandria die Campanulaceen, Asperifolien, Primulaceen, Polemoniaceen, Solaneen, daneben aber auch die einzeln aufgeführten Gattungen: *Samolus*, *Erythraea*, *Glaux* u. a. Ein durchweg nach Familien gearbeiteter Schlüssel erschwert in der That dem Anfänger das Bestimmen zu sehr, so dafs eine derartige Erleichterung nur wünschenswert sein kann. Dafs innerhalb der Arttabellen, bei deren Aneinanderreihung eine Modifikation des Endlicher-Ungerschen Systems zu grunde gelegt wurde, nur haltbare und in der Regel auch leicht konstatierbare Unterschiede zur Anwendung gelangen, braucht gegenüber einer Autorität wie Prof. Willkomm nicht versichert zu werden. Manche Konzessionen an den elementaren Zweck des Unterrichts, wie z. B. die Zusammenziehung der zahllosen Brombeerformen zu der Sammelart *R. fruticosus L.* verdienen sicherlich keinen Tadel. Auch die Kultur- und Gartenpflanzen wurden aufgenommen und als Einleitung praktische Winke über das Pflanzensammeln vorausgeschickt.

Für den Zweck wissenschaftlicher Belehrung geeignet erscheint die *Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz*, welche Prof. Thomé in 3 Bänden herausgegeben hat. Ihre Hauptbedeutung erhält sie durch zahlreiche (gegen 600) farbige Tafeln, welche von Walter Müller in Gera mit grofser Naturtreue und technischer Vollendung gezeichnet sind. Meist bringen sie Totalbilder in natürlicher Gröfse und vergröfserte Blütenanalysen allgemein verbreiteter Arten zur Anschauung, womit besonders dem Anfänger gedient ist. Für Geübtere wäre es wünschenswert gewesen, mindestens die unterscheidenden Charaktere sämtlicher Gattungen — etwa durch Holzschnitte im Text oder auf besonderen Tafeln — darzustellen, was die Bestimmungen aufserordentlich erleichtert haben würde. Auch der Text, der sich sonst durch Übersichtlichkeit auszeichnet, hätte mehr auf sichere Unterscheidung durch besondere Hervorhebung der

diagnostischen Merkmale nahverwandter und daher leichter zu verwechselnder Arten Rücksicht nehmen sollen.

Die *Flora für Stuttgart und Umgebung* von O. Kirchner führt eine Neuerung in die floristische Litteratur ein, welche für die Zwecke des botanischen Schulunterrichts von gröfster Bedeutung zu werden verspricht, sofern sie verdiente allgemeinere Nachahmung findet. Dieselbe bringt nämlich nicht nur die herkömmlichen, kurzen Pflanzendiagnosen, sondern schildert auch die biologischen Verhältnisse der Arten in bezug auf Blütenbestäubung, Art der Aussäung, der Überwinterung u. s. w. Damit wird dem Unterricht ganz vortrefflich vorgearbeitet, so dafs man diesem ersten Versuch nur recht zahlreiche Nachfolge bei den Floristen anderer Gegenden wünschen kann. Besonders die Lokalfloren sehr kleiner Gebiete könnten auf dem angedeuteten Wege ganz anderen Nutzen schaffen wie bisher, wenn sie die Biologie der meist von ihnen nur mit Namen aufgeführten Gewächse zu gedrängter Darstellung bringen würden; abgesehen von dem didaktischen Nutzen müfste dies auch mancherlei Förderung für rein wissenschaftliche Zwecke zur Folge haben.

Lokalfloren sind im Berichtsjahre für Einsiedeln von Gander, für Annaberg von Israel, für Eisleben von Eggers, für Schweinfurt von Traitteur, für Geestemünde von Eilker, für den Kreis Inowrazlaw und Strelno von Spribille geliefert worden. Ausführlichere Lokalfloren wurden für Bern von Fischer, für Ostfriesland von Wessel, für das Fürstentum Lüneburg von Nöldeke, für Lothringen von Himpel, für Schleswig-Holstein von Prahl, für Kärnten von Pacher und Jabornegg (3. Abt.) bearbeitet. Pflanzengeographisch wichtige Daten giebt Killias in seiner *Flora des Unterengadins*, die floristische Litteratur für einen Teil der thüringischen Länder, des Harzes und der norddeutschen Tiefebene behandelte Schulz, die Geschichte der Botanik in Hessen Dir. Leimbach, die pflanzengeographischen Verhältnisse von Eisleben Otto, die Laubmoose von Hessen Würth, die Diatomeen von Düren und Umgebung Spamer. Beiträge zur Floristik von Kolmar und der Schweiz lieferte Rofshirt, die Giftpflanzen in Wort und Bild schilderte Kraus, die efsbaren und giftigen Schwämme das Lieferungswerk von Leuba, die efsbaren Pilze Schlitzberger. Vergiftung durch die Speiselorchel wird auf Ptomainbildung zurückgeführt nach Mitteilung der naturforschenden Gesellschaft in Bern. Die Einrichtung des Schulherbariums bespricht Baur, das Einlegen und Präparieren der Hutpilze Herpell; ein Verzeichnis der deutschen Pflanzen zum Gebrauch bei Exkursionen und phänologischen Beobachtungen giebt Weifs in seinem *Vademecum botanicorum*; Herbarienetiquetten für die Flora von Schleswig-Holstein hat Fuchs zusammengestellt.

Unter den wissenschaftlichen, für den Lehrer unentbehrlichen botanischen Werken steht die Neuauflage von Rabenhorsts *Kryptogamenflora* obenan, von welcher die von Luerssen bearbeitete Abteilung über Gefäfskryptogamen (Bd. 3) soeben vollendet ist. Sie enthält nicht nur

aufserordentlich sorgfältige Beschreibungen der Arten, Varietäten und Unterformen, sondern auch Materialien über die geographische Verbreitung der einheimischen Farne in einer Vollständigkeit, wie sie bisher noch niemals erreicht worden ist. Für Systematiker höchst wichtig erscheint der *Index generum phanerogamorum* von Durand, der Hookers *Genera plantarum* zur Grundlage nimmt und durch fortlaufende Citate auf dieselben verweist. Artenzahl und geographische Verbreitung jeder Gattung wird angegeben, aufserdem ist ein Nachtrag und ein alphabetischer, mehr als 200 Seiten umfassender Index beigefügt, nach welchem es ein Leichtes ist, die systematische Stellung einer jeden bisher aufgestellten Pflanzengattung nebst Synonymen zu ermitteln, womit eine ganze Bibliothek ersetzt wird. Auf sonstige Einzelschriften wissenschaftlichen Inhalts kann hier des Raumes wegen nicht eingegangen werden. Doch mögen einige Abhandlungen biologischen Inhalts, wie die *Botanischen Mitteilungen aus den Tropen* von Schimper, die Studien von Stahl *Über Pflanzen und Schnecken*, ferner das gediegene *Physiologische Praktikum* von Detmer erwähnt werden, da sie namentlich auch für den Unterricht in oberen Klassen Verwertbares enthalten. — Von empfehlenswerten populären Schriften nennen wir nur die Neubearbeitung von Rofsmäfslers *Flora im Winterkleide*, Hansens und Köhnes *Pflanzenwelt*, endlich die *Sammlung naturwissenschaftlicher Vorträge* von Huth, welche allgemein Interessantes, z. B. über die Hakenklimmer, stammfrüchtige Pflanzen, die neueren Ergebnisse der Pflanzengeographie (von F. Höck) in zwanglosen Heften zur Darstellung bringt.

c. Mineralogie[5]).

Dafs der elementare Unterricht in der Mineralogie an niederen und höheren Shhulen mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen hat und daher nicht selten vernachlässigt wird, kann nicht geleugnet werden. Um somehr ist es erfreulich, dafs Männer, die von Berufs wegen den mineralogisch-

5) W. Runge, Dr., Kgl. Geh. Bergrat, Die Mineralogie in Schule und Haus. Anleitung zum mineralogischen Unterricht. Mit 18 Holzschn. 4. verm. Aufl. Breslau, Morgenstern. 130 S. — Bail, Prof. Oberl. Dr., Mineralogie nebst einem leichtfafslichen Überblick über die Entstehung und Entwickelung der Erdrinde nach den neuesten Anschauungen. Mit in den Text gedruckten Holzschnitten und 3 Steindrucktafeln mit Krystallnetzen. 4. verb. Aufl. Leipzig, Fues. 106 S. — J. Hofmann, Prof. Dr., Grundzüge der Naturgeschichte für den Gebrauch beim Unterrichte. 3. Teil: Mineralogie. Mit 145 Holzschn. 5. Aufl. München, Oldenbourg 1887. 155 S. — v. Hochstetter, weil. Hofr. Prof. Dr., u. Bisching, Prof. Dr., Leitfaden der Mineralogie und Geologie für die oberen Klassen der Mittelschulen. Mit 168 Abbild. Wien, Hölder 1887. 202 S. — J. Scholz, weil. Sem.-Oberl., Das Wissenswürdigste aus der Mineralogie. Für Schullehrer-Seminare, Präparandenanstalten, Bürger- und Mittelschulen bearb. 6. verm. und verb. Aufl. Nach dem Tode des Verf. besorgt durch E. Leisner. Breslau, Maruschke und Berendt. 112 S. — E. Hussak, Doc. Dr., Katechismus der Mineralogie. 4. verm. u. verb. Aufl. Mit 154 in den Text gedruckten

geologischen Studien näher stehen, für den didaktischen Notstand auf diesem Gebiete durch allgemeinverständliche, aber doch sachgemäfse Schriften Abhülfe zu schaffen suchen, wie dies u. a. durch die Elementarbücher von Geikie für Geologie und von Peters für Mineralogie geschehen ist. Auch ein Buch des Kgl. Geh. Bergrat W. Runge, *Die Mineralogie in Schule und Haus* will in ähnlicher Richtung eine Anleitung zum mineralogischen Unterricht geben, da nach Ansicht ihres Verfassers „alle neueren Lehrbücher der Mineralogie durch ihre trockene, kalte, systematische, professorenmäfsige Behandlung des Gegenstandes eher geeignet sind, den Laien vom Studium der Mineralogie abzuschrecken als Liebe zum Gegenstande und zu den Steinen zu erwecken“. Im Gegensatze dazu will die kleine Schrift dem Lehrer die notwendigen Andeutungen geben, wie er einen anregenden und doch sachgemäfsen Mineralogieunterricht zu erteilen hat. Die allgemeine Kennzeichenlehre wird zunächst dem eigentlichen, in zwangloser Vortragsform gegebenen Lehrgange vorausgeschickt, damit der Lehrer die Terminologie von vornherein leicht beherrschen lerne und sie dann bei der Einzelbeschreibung der Mineralien zweckmäfsig anwenden könne. Als erste Grundbedingung eines fruchtbringenden Unterrichts erscheint das Vorhandensein einer Mineraliensammlung, die je nach dem Charakter der betreffenden Lehranstalt ungefähr 20 (für niedere Schulen), 70 (für mittlere) und 160 (für höhere Schulen) Arten von Mineralien, Gesteinen und Fossilien in grofsen, derben Stücken enthalten mufs. Verf. giebt dafür ein sorgfältig überlegtes Verzeichnis und hat aufserdem käufliche Etiketts für eine derartige Sammlung herrichten lassen; sie ist aufserdem durch eine Reihe technologisch wichtiger Metalle, einige Metalllegierungen, künstlich dargestellte Krystalle und durch einige mineralogische Utensilien (Strichtafel, Hammer und Meifsel u. s. w.) zu ergänzen. Als weitere Grundbedingung ist zu verlangen, dafs jeder Schüler die Eigenschaften wie z. B. den Strich, die Blätterdurchgänge, den Glanz, die Härte, das Gewicht u. s. w. eines vorgelegten Minerals selbst zu prüfen hat, was allerdings ohne grofsen Zeitaufwand nicht durchführbar erscheint, aber gar nicht zu umgehen ist, wenn der Unterricht wirklichen Erfolg haben soll. Selbstverständlich können unter diesen Umständen die Handstücke nicht geschont

---

Abbild. Leipzig, Weber. — W. Waege, Gymnasiall. Dr., Netze zum Anfertigen zerlegbarer Krystallmodelle. Für den mineralogischen Unterricht an höheren Lehranstalten herausgegeben und erläutert. Mit 9 Taf. in Mappe und Text von 24 Seiten. Berlin, Gaertner. — J. Krejči, Prof. Dr., Elemente d. mathematischen Krystallographie in neuer leichtfafslicher Darstellung. Nach den Vorträgen von J. K., herausg. von Fr. Katzer, Prag (Leipzig, Opetz) 1887. Mit 8 Steindrucktaf. 217 S. — A. Fock, Dr., Einleitung in d. chem. Krystallographie. Leipzig, Engelmann. 126 S. — V. Goldschmidt, Dr., Index der Krystallformen der Mineralien. In 3 Bänden (noch unvollendet). Berlin, Springer. — E. Steinmann, Prof. Dr., Elemente der Paläontologie, bearbeitet unter Mitwirkung von Dr. L. Döderlein. 1. Hälfte: Evertebrata (Protozoa-Gasteropoda). Leipzig, Engelmann. 336 S.

werden, sondern sind von Zeit zu Zeit durch neue zu ersetzen. Der Unterricht selbst geht von der Betrachtung der Erde und speziell der Erdrinde aus, deren anorganische Bestandteile zunächst nur als einfache (Mineralien) oder zusammengesetzte (Gesteine) unterschieden werden, was an einzelnen Beispielen von den Schülern selbst festzustellen ist. Ebenso haben sie in einer späteren Stunde die physikalischen Haupteigenschaften der Härte, des Glanzes, der Schwere an einzelnen, ihnen vorgelegten Exemplaren von Schwefelkies, Kalk, Gips, Schwerspat, Bleiglanz, Talk, Feldspat, Quarz u. dgl. selbst zu untersuchen. Spezieller wird dann zunächst der Quarz behandelt, seine Bildungsweise aus dem Wasser angedeutet, und seine Krystallform kurz erläutert, wobei auch einige andere einfache Krystalle (Flufsspat, Steinsalz, Granat, die Schneekrystalle) zum Vergleich herangezogen werden. Der Zusammenhang der äufseren Krystallform mit den Blätterdurchgängen und die zwischen den Molekülen wirksam gedachten Kohäsionskräfte gelangen in elementarster Weise zur Erklärung. Das Auftreten des Quarzes als Sand, Kies, Geröll, in Sandsteinen und Konglomeraten führt auf die Wirkung des Wassers bei Herstellung der Trümmergesteine und leitet zu naheliegenden geologischen Betrachtungen über; an den Feuerstein knüpft sich naturgemäfs ein Hinweis auf den Gebrauch desselben während der Steinzeit; das Auftreten der Kieselsäure im Körper von Tieren und Pflanzen macht ferner die Bildung gewisser organogener Ablagerungen derselben verständlich. An den Quarz schliefsen sich weiterhin Feldspat, Glimmer und Hornblende und die wichtigsten gemengten Silikatgesteine (Granit, Gneifs, Syenit, Glimmerschiefer, Thonschiefer, Hornblendeschiefer, Basalt und Lava) an, welche mit möglichster Klarheit unterschieden und auch nach ihrer Entstehungsweise andeutungsweise besprochen werden. Der in dem nächsten Vortrag behandelte Kalkstein giebt zu Beobachtung der Kohlensäureentwicklung beim Betupfen mit Säure Gelegenheit, wodurch ein gutes Unterscheidungsmerkmal desselben gegeben ist; das Löschen des Ätzkalks wird als weiteres Beispiel eines chemischen Vorgangs vorgeführt; die optischen und krystallographischen Eigenschaften des kohlensauren Kalks finden nur kurze Erwähnung, während sein vielgestaltiges Auftreten und sein Anteil an der Bildung der Erdrinde breiter ausgeführt erscheint; auch anderweitige Verbindungen des Calciums mit Phosphorsäure, Fluor u. s. w. kommen in Betracht. Vom Gips und Schwerspat, dem steten Begleiter der Silber- und Bleierze, geht der Unterricht dann zu den Erzen über, deren Verarbeitung in Hüttenwerken zunächst kurz geschildert wird; Bleiglanz, Schwefelkies, Kupfer- und Arsenikkies bilden den Ausgangspunkt, an welchen sich eine Reihe weiterer Schwefelmetallverbindungen anschliefst. Es tritt hier eine gewisse Überfülle des Stoffs nicht zum Vorteil der Anschaulichkeit auf. Ein besonderer Vortrag beschäftigt sich weiter mit den Eisenerzen und technischen Eisensorten, sowie den Erzen von Kupfer, Zinn, Zink, Mangan und Quecksilber, wobei auch die technische Verwendung dieser verschiedenen Metalle in Betracht

kommt. Hieran schliefsen sich Mitteilungen über die in Wasser auflöslichen Salze (Steinsalz, Abraumsalze, Alaun, Vitriole) und die verbrennlichen Mineralien, unter denen naturgemäfs die Kohlenarten besonders in den Vordergrund gestellt werden. Die Frage nach ihrer Entstehung führt auf Geologie und Paläontologie, deren wichtigste Ergebnisse in kurzen Zügen zur Darstellung gelangen; die Schwierigkeit einer allgemeinverständlichen Einteilung der Formationen wird durch das Festhalten an den alten Bezeichnungen Urgebirge, Übergangsgebirge, Flötzgebirge und aufgeschüttetes Gebirge umgangen; auch die allmählich aufzubauende Einteilung der Mineralien in Steine, Erze, Salze und Inflammabilien erscheint dem Verständnis des Anfängers angemessen. Nach dieser Inhaltsangabe haben wir es in dem Buche mit der Arbeit eines Mannes zu thun, der nicht blofs sein Fach beherrscht, sondern auch einen methodischen Weg in die Elemente desselben zu finden versteht und damit auch dem elementaren Unterricht einen Dienst leistet; auf der so gewonnenen Grundlage kann dann nach Eintritt der Chemie in wissenschaftlicher Richtung weitergebaut werden.

Von bekannten Leitfäden der Mineralogie sind die von Bail, Hofmann, Hochstetter und Scholz in Neuauflagen erschienen, ebenso der praktische Katechismus der Mineralogie von Hussak. Für den krystallographischen Anfangsunterricht hat W. Waege Netze zur Anfertigung zerlegbarer Krystallmodelle konstruiert und herausgegeben, die als ein entschiedener Fortschritt auf diesem Gebiete zu bezeichnen sind. Von der Erfahrung aus, dafs die üblichen, ringsgeschlossenen Krystallmodelle aus Holz oder Pappe dem Schüler eine nur mangelhafte Vorstellung von dem Zusammenhang zwischen Grund- und Ableitungsform gewähren, sind die von Waege angegebenen Modelle zum Teil so eingerichtet, dafs sie zwei miteinander kombinierte Formen z. B. Würfel mit eingeschlossenem Oktaëder als halbierte, ineinandergefügte Hohlkörper darstellen; von der offenen Seite aus gesehen erblickt man auf diese Weise z. B. das Oktaëder im Würfel als Hohlabdruck, wodurch das relative Gröfsenverhältnis und die gegenseitige Lage, sowie die Abhängigkeit zwischen den Kanten- und Achsenlängen beider Körper, ferner die Kombinations-Schnittlinien und Schnittflächen und endlich auch die als besondere Stücke modellierten Würfeleckabschnitte nach Gestalt und Gröfse zu deutlicher Anschauung zu bringen sind. Aufserdem ergiebt sich als weiterer Vorteil, dafs der Schüler hier nicht wie bei den durchsichtigen, einen zweiten Körper im Innern enthaltenden Glasmodellen Grundform und abgeleiteten Körper als ein fertiges Ganzes, sondern bei der Zerlegbarkeit des Modells in ihrer Entstehung vor sich sieht. Die Konstruktion der Netze und die dazugehörigen Anweisungen (24 Seiten) zu deren Verfertigung wurden mi[t] grofser Sorgfalt ausgeführt und durchdacht; dem Zwecke eines erste[n] krystallographischen Unterrichts gemäfs beschränken sie sich nur auf di[e] wichtigsten und einfachsten Formen; vom regulären System wurden z. B Triakisoktaëder, Deltoidikositetraëder, Hexakisoktaëder, von den Hemiëdern

das Diploëder nicht berücksichtigt; das hexagonale System ist durch 11 Netze (Kombination des Dihexaëders mit der sechsseitigen Säule, Dihexaëder im Rhomboëder, Rhomboëder im Skalenoëder, Kombination der sechsseitigen Säule und des Rhomboëder), das quadratische System durch 2 Netze (quadratische Säule und Kombination derselben mit dem Quadratoktaëder), das rhombische durch 3 (rhombische Säule und Kombination derselben mit dem rhombischen Oktaëder), das monokline durch 5 Netze, das trikline endlich durch 1 Netz (klinorhomboidische Säule) vertreten. Die Achsen sind an den Modellen durch eingesteckte Stricknadeln oder durch Linien anzudeuten; auch für zweckmäfsige Wahl in der Farbe des aufzuklebenden Papiers, für das Aneinanderfügen der Anschlufsstreifen an die Modelle u. dgl. werden praktische Fingerzeige gegeben. Die ganze Arbeit bekundet eingehendes methodisches Verständnis und fördert den krystallographischen Anfangsunterricht in mehrfacher Hinsicht. Für weiter vorgeschrittene Schüler möchte sich nicht ein blofses Nachzeichnen der Netze, sondern ein selbständiges Konstruieren ähnlicher Modelle mit anderen Dimensionen empfehlen, wodurch eine gröfsere Selbständigkeit in der Anwendung der krystallographischen und stereometrischen Kenntnisse erzielt wird, als bei einem nur nachahmenden Verfahren.

Für wissenschaftliche Studien sind die *Elemente der mathematischen Krystallographie* von Krejčí, die *Einleitung in die chemische Krystallographie* von Fock und der *Index der Krystallformen* von Goldschmidt bestimmt. Als ein dem Lehrer auf paläontologischem Gebiete nützliches und den gegenwärtigen Wissensstandpunkt zusammenfassendes Kompendium nennen wir die *Elemente der Paläontologie* von Steinmann, von welchem bis jetzt die erste, die Evertebraten umfassende Hälfte vorliegt.

d. Chemie[6]).

Ein nach neuen Gesichtspunkten abgefafstes chemisches Unterrichtsbuch, wie es von O. Lubarsch vorgelegt wird, ist insofern besonderer Beachtung wert, als die meisten derartigen Schriften nur das hergebrachte Material in dieser oder jener Art der Kürzung oder Erweiterung zu ent-

---

6) O. Lubarsch, Dr. Realgymnasiallehrer zu Berlin, Elemente der Experimental-Chemie. Ein methodischer Leitfaden für den chemischen Unterricht an höheren Lehranstalten. In 2 Teilen. 1. Teil: Die Metalloide. 178 S. 2. Teil: Die Metalle. 184 S. Berlin, Springer. — E. Volkmar, Dr., Lehrbuch der anorganischen Chemie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Kassel, Fischer. 182 S. — L. Knöpfel, Reall. in Oppenheim am Rhein, Methodischer Leitfaden der anorganischen Chemie. Induktive Einführung in das Verständnis chemischer Vorgänge unter Berücksichtigung der Thermochemie. Für höhere Lehranstalten. Pg. d. Realsch. zu Oppenheim. 76 S. — F. Wilbrand, Dr. (Hildesheim), Grundzüge der Chemie in chemischen Untersuchungen. Zum Gebrauch an Gymnasien, Lehrerseminarien und höheren Bürgerschulen. Nebst einem Anhange: Bemerkungen über Ausführung der Versuche. Mit 32 Holzschn. 2. Aufl. Hildesheim, Lax. 76 S. — A. Kauer, Dir. Dr.

halten pflegen und daher in der Regel wenig methodisch oder sachlich Neues darbieten. Hier liegt uns aber ein Werk vor, das nach der Vorrede „das Experiment als das wichtigste grundlegende Moment des ganzen Unterrichts" überall zum Ausgangspunkte nehmen und so lange auf rein induktivem Wege vorgehen will, bis die neu hinzutretenden Erscheinungen unter bereits entwickelte Gesetze fallen, um dann eine mehr deduktive Darstellung in Anwendung zu bringen. Trotz dieses sicherlich zu billigenden Standpunkts verhält sich Verfasser gegen die neueren methodischen Reformbestrebungen auf chemischem Lehrgebiete ablehnend, indem er denselben zum Teil „ganz unmotivierte" Änderungen zuschreibt. Offenbar sucht er also zu vermitteln und will im Rahmen eines vorwiegend

---

(Wien), Elemente der Chemie (gemäfs den neueren Ansichten) für die unteren Klassen der Mittelschulen. Mit 23 Holzschn. 8. Aufl. Wien 1887. Hölder. 182 S. — C. Bänitz, Dr., Grundzüge für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie. Nach methodischen Grundsätzen bearb. Mit 76 Holzschn. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. 98 S. — W. Wölkerling, Lehrer, Das Wichtigste aus der reinen und angewandten Chemie in Einzeldarstellungen für die Oberstufe mehrklassiger Volks- und Bürgerschulen. Potsdam, Stein. 52 S. — Fr. Rüdorff, Prof. Dr., Grundrifs der Chemie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit Holzschn. u. einer Spektraltaf. 9. Aufl. Berlin, H. W. Müller. 277 S. — R. Waeber, Seminarlehrer, Lehrbuch für den Unterricht in der Chemie mit besonderer Berücksichtigung d. Mineralogie und chemischen Technologie. Mit vielen Abb. 6. Aufl. Leipzig, Hirt. 252 S. — Derselbe. Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. Mit vielen Abbild. 6. Aufl. Leipzig, Hirt. 71 S. — J. Emerson Reynolds, Dr. Prof. zu Dublin, Leitfaden zur Einführung in die Experimental-Chemie. Übersetzt von G. Siebert, Oberl. zu Wiesbaden. IV. Teil. Chemie der Kohlenstoffverbindungen. Leipzig, Winter 388 S. — A. Classen, Prof. Dr., Tabellen zur qualitativen Analyse. Im Anschlufs an das Handbuch der analytischen Chemie. 1. Teil. Qualitative Analyse. 2. verb. Aufl. (7 Tabellen u. 1 Seite Text.) Stuttgart, Enke. — W. Hlasiwetz, weil. Prof. Dr., Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse. Zum Gebrauch bei den praktischen Übungen im Laborat. 9. Aufl. Durchges. u. ergänzt von Prof. Dr. Weselsky. Wien, Deuticke. — L. Medicus, Prof. Dr., Kurze Anleitung zur Mafsanalyse. Mit spezieller Berücksichtigung der Vorschriften der Pharmakop. bearb. 3. u. 4. Aufl. Tübingen, Laupp. 145 S. — W. Kelbe, Prof. Dr., Grundzüge der Mafsanalyse. Mit 20 in den Text gedr. Holzschn. Karlsruhe, Braun. 136 S. — J. Post, Prof. Dr., Chemisch-technische Analyse. Handbuch der analytischen Untersuchungen zur Beaufsichtigung des chemischen Grofsbetriebs und zum Unterrichte. 2. verm. u. verb. Aufl. In Lief. Braunschweig, Vieweg. — B. Lepsius, Vorlesungsversuch zur Demonstration der Valenz der Metalle. Zeitschr. f. den physik. u. chem. Unterricht. Herausg. v. F. Poske. 1. Jahrg. 208–210. — H. Landolt, Geh.-R. Prof. Dr., Erfahrungen bei einigen chemischen Unterrichtsversuchen. Ebenda 250—252. — F. Wilbrand, Eine Modifikation des Schwefelwasserstoff-Apparates. Ebenda 166. — F. Poske, Ein historischer Verbrennungsversuch. Ebenda 213—214. — Fr. C. G. Müller, Neue Versuche zur Demonstration der Wirkungsweise von Sprengstoffen. Ebenda II. 170. — E. Loew, Krystallisationsversuche. Ebenda II. 21—22. — Ein Apparat zum Filtrieren innerhalb einer indifferenten Gasatmosphäre Ebenda 84.

systematischen Lehrganges eine derartige methodische Anordnung der Versuche vornehmen, dafs die Denkthätigkeit des Schülers und sein Interesse an dem Fortschritt des Unterrichts stets rege erhalten wird. Von dem bekannten, schon in Rüdorffs Leitfaden verwendeten Versuche mit einem Gemenge von Eisenfeilspänen und Schwefelblumen ausgehend, definiert er die physikalischen Erscheinungen als „intermolekulare", die chemischen als „intramolekulare"; als Ursache, welche bei Erhitzung genannten Gemenges die chemische Aktion bedingt, wird die „bis zur Erschütterung der Moleküle fortgesetzte Steigerung der Bewegungsenergie" erkannt, welche die innere Kohärenz derselben aufhob und sie selbst zertrümmerte. Zugleich aber zeigt die spontan bei jenem Vorgang freiwerdende Wärmemenge und das Auftreten der Verbindung Schwefeleisen, dafs, sobald die eine Phase des chemischen Prozesses, d. h. die Zertrümmerung der Moleküle aufhört, sofort eine zweite, nämlich der Aufbau neuer Moleküle beginnt. „Es mufs also in den durch die Zerstörung der Moleküle freigewordenen Teilchen eine gewisse Kraft vorhanden sein, welche sie zu einander hinzieht und das Entstehen neuer Moleküle veranlafst. Wir nennen diese Kraft chemische Anziehungskraft. Dieselbe wird, wie der Versuch uns lehrt, nur zum Teil zur Bildung der neuen Moleküle verwandt. Der hierzu nicht verbrauchte Teil kommt als Wärme zur freien Äufserung. Durch diese wird zugleich die Vereinigung der übrigen, nicht erhitzten Eisen- und Schwefelteilchen bewirkt. Demnach wirken bei dem chemischen Prozefs zwei einander entgegensesetzte Kräfte: auf der einen Seite die innere Kohärenz der Moleküle, auf der anderen die chemische Anziehung der Bruchteile der Moleküle; von der relativen Gröfse dieser Kräfte hängen die Bedingungen ab, unter denen eine chemische Aktion zu stande kommt." Als Beispiele dazu werden 8 Versuche (Natrium auf Wasser, Antimonpulver in Chlorgas, Quecksilberchlorid und Jodkalium in Lösung, Explosion eines Gemenges von chlorsaurem Kali und Schwefel durch Schlag, Zerlegung von Quecksilberoxyd durch Hitze, Bildung von Salzsäure aus Chlorknallgas durch Lichteinwirkung, Zerlegung von angesäuertem Wasser durch den galvanischen Strom) vorgeführt, welche die Einleitung chemischer Prozesse durch verschiedene Formen der Molekularbewegung erläutern sollen. Hieraus wird erschlossen, dafs die anfangs als teilbar oder vielmehr als relativ unteilbar betrachteten Moleküle sich im Moment der chemischen Aktion in Bruchstücke, die Atome, spalten, welche nur für eine unmefsbar kurze Zeit in Freiheit gesetzt werden, um sich sofort wieder zu neuen Molekülen aneinanderzufügen. Auf Grund dieser einleitenden Erörterungen werden dann die üblichen Definitionen von Atom und Molekül gegeben und darauf das Prinzip von der Erhaltung der Substanz, das Gesetz der konstanten Verbindungsgewichte nebst seinen Folgerungen und der Gebrauch der Formelgleichungen und Atomgewichte erläutert. Damit ist nach Ansicht des Verf. eine ausreichende Grundlage für den nun sofort eintretenden systematischen Lehrgang gewonnen, der von der Substitution des Wasser-

stoffs durch Natrium ausgeht, dann zu der Darstellung des Wasserstoffs aus verdünnter Schwefelsäure mit Zink übergeht und für diese Prozesse sofort Gleichungen entwickelt. Nach Darlegung der Eigenschaften des Wasserstoffs, wobei nebenher die Begriffe kritischer Druck und kritische Temperatur, Diffusionskraft u. a. m. eingeführt werden, kommen beim Sauerstoff bereits die doppelte Wahlverwandtschaft, die Volumverhältnisse der Gase, das Gesetz von Avogadro zur Besprechung. Die Begriffe Molekulargewicht, Atomgewicht und Atomzahl werden unter Anlehnung an den von Lothar Meyer in seinen Theorieen der modernen Chemie eingehaltenen Gedankengang — also unter Annahme eines unbekannten Faktors m für die Atom- und Molekulargewichte aller Gase — erläutert, woran sich das Wichtigste über Valenz und Konstitutionsformeln anschliefst. Beim Wasser tritt bereits der Begriff des Radikals, der Unterschied von Molekül- und Atomverbindungen u. dgl. auf. Den Strukturbetrachtungen wird überhaupt sehr früh eine grofse Bedeutung beigelegt; Radikale wie Nitroxyl, Nitrosyl, Sulfhydryl, Thionyl, Sulfuryl, Sulfoxyl u. dgl. sind beim ersten Unterricht sicher entbehrlich. Ref. mufs gestehen, dafs er alle die angeführten, den modernen Anschauungen ja entsprechenden, aber dem Anfänger das Verständnis in unnützer Weise erschwerenden Ausführungen für einen methodischen Mifsgriff hält, und dafs man froh sein kann, wenn die Schüler nach Beendigung des chemischen Lehrkursus auf den Standpunkt gelangt sind, auf welchem sie nach den Ansprüchen des Lehrganges von Lubarsch bereits im Anfang desselben stehen müssen. Dafs trotzdem das Buch des Genannten seine Verdienste hat, soll damit nicht bestritten werden, da es den wissenschaftlichen Standpunkt streng festhält; es zeigt sich dies z. B. in der Sorgfalt, welche Verf. der Korrektheit seiner Darstellung widmet; Angaben, wie die, dafs der geschmolzene Schwefel (nach I S. 85) beim Erstarren rhombische (statt monokline) Prismen bildet, dafs der Leucit (nach II S. 61) als regulär (statt quadratisch) angegeben wird u. a., fallen wenig ins Gewicht. Dagegen werden viele andere sonst in Schulbüchern verbreitete, irrtümliche Angaben z. B. über die verschiedenen Verbindungen von P und H, über die Konstitution der phosphorigen Säure, die Dampfdichte des Zinks, das Ammoniakverfahren beim Sodaprozefs, den Thomasprozefs beim Eisen u. dgl. richtiggestellt. Von vielen, sonst in ihrer Konstitution nicht näher erörterten Körpern, wie z. B. den Ferrocyanverbindungen, vielen basischen und Doppelsalzen werden Strukturformeln entworfen. Auch die in den systematischen Lehrgang eingefügten einzelnen Versuche sind mit Überlegung ausgewählt. Im ersten Teil wird unter Kohlenstoff eine kurze Theorie der Flamme, desgl. im zweiten Teil am Schlufs das Wichtigste über Spektralanalyse, das periodische System und die Thermochemie gesagt. Mit Rücksicht auf die praktischen Arbeiten sind die Reaktionen der Metallsalze der Besprechung des einzelnen Metalls angeschlossen, ohne dafs im übrigen ein näher Anschlufs der Laboratoriumsübungen an den theoretischen Lehrgang versucht würde. Ebenso fehlen zusammenfassende Betrachtungen über die

wichtigsten Grundformen der chemischen Prozesse, über die gemeinsamen Charaktere der Hauptverbindungsklassen und Gruppen, über die Einwirkung verschiedener Säuren auf die Metalle, die Löslichkeitsverhältnisse der Salze und andere Kapitel allgemeiner Art, durch welche bei methodischem Unterricht eine allmählich fortschreitende Einsicht in den Zusammenhang der chemischen Erscheinungen dem Anfänger vermittelt wird, der nur zu leicht über der grofsen Fülle von Einzelvorgängen und Verbindungen die wesentlichen und dauernd festzuhaltenden Gesichtspunkte aus dem Auge verliert.

Diesem elementaren Bedürfnis des chemischen Unterrichts kommt das Lehrbuch der anorganischen Chemie von Volkmar einige Schritte näher. Zwar hält es ebenfalls den hergebrachten, systematischen Lehrgang fest, bringt in der Einleitung ohne weiteres das Proportionalitätsgesetz und die Tabelle der „Verbindungsgewichte“, und beginnt dann mit Sauerstoff, dem der Wasserstoff, das Wasser und der Stickstoff angeschlossen werden. Gelegentlich der Verbindungen des letztgenannten Elements gelangen das Gesetz der multiplen Proportionen, die Atomtheorie, die Valenz, aber auch die wichtigsten allgemeinen Eigenschaften der Säuren, Basen und Salze zur Erörterung. Der übrige Lehrgang hält sich, zumal bei den Metallen, an die übliche Anordnung. Im einzelnen sucht Verf. durch Ausscheidung alles Unwesentlichen dem Anfänger die Übersicht zu erleichtern; so werden unter Strontium nur 5 Verbindungen, von Kobalt 6 Verbindungen in wenigen Zeilen charakterisiert; Molybdän, Wolfram, Uran und viele andere seltene Elemente sind nur kurz erwähnt. Auch zeigen die dem Lehrgange eingefügten Rückblicke, z. B. über Alkalimetalle, Erdalkalimetalle (mit Rücksicht auf Spektralanalyse), die Metalle der Eisengruppe, die basischen Salze u. a., ebenso die Zurückhaltung in Bezug auf alles Theoretische, dafs der Verf. methodischen Gesichtspunkten nicht abhold ist. Nur wäre von diesem Standpunkt aus auch eine durchgreifende Änderung in der Gesamtanordnung des Stoffes — mindestens etwa eine Trennung in einen methodischen und einen systematischen Abschnitt — wünschenswert gewesen.

Einen reinmethodischen Leitfaden der Chemie hat Knöpfel — und zwar von thermochemischer Grundlage aus — geschrieben. Nach kurzer Vorbesprechung wird die Bildungswärme des Schwefeleisens und die bezügliche thermochemische Gleichung diskutiert, um von Beginn des Unterrichts an ein Mafs für die chemische Anziehung zu gewinnen. Der Vergleich der Bildungswärme mit der bei der Kondensation auftretenden Wärme, die Umwandlung der chemischen Kraft in Wärmebewegung, die den chemischen Vorgang auslösende „Hülfskraft“ u. s. w. gelangen dabei zur Erörterung. So wichtig die Thermochemie für eine tiefer begründete Auffassung der chemischen Vorgänge erscheint, mufs es doch dem Schüler das Verständnis erschweren, wenn er gleich die ersten ihm vorgeführten Versuche auch noch unter theoretisch physikalischem Gesichtspunkte betrachten soll. Auch wäre zu verlangen, dafs mindestens an einem Bei-

spiel gezeigt wird, auf welche Weise eine Bildungswärme experimentell festgestellt werden kann. Von thermochemischen Sätzen entwickelt Knöpfel weiterhin die Gleichheit der Zersetzungs- und Bildungswärme und führt einen Vergleich der Zersetzung und Dissociation mit dem Verdampfungsvorgang speziell durch; der Fall negativer Bildungswärme (endothermische Reaktion) kommt nur zu kurzer Erwähnung. Auch das Prinzip der gröfsten Wärmeentwicklung wird ausgesprochen, um die chemischen Vorgänge mit Einschlufs der Wechselzersetzungen von einem allgemeinen Standpunkt aus überblicken und einteilen zu können. Letzteres geschieht in einfachster Weise durch die Unterscheidung von direkten, mit Wärmeentwicklung, und von indirekten, unter Wärmeverbrauch stattfindenden Reaktionen. Diesen aus der Thermochemie entlehnten Grundgedanken ordnet sich nun der gesamte Lehrgang in der Weise unter, dafs nach einer kurzen Betrachtung der wichtigsten Metalle und des Schwefels zunächst die Bildungsweise und die Eigenschaften binärer Verbindungen, mit den Schwefelmetallen beginnend, vorgeführt werden. Hierbei gelangen die den chemischen Vorgang begleitenden Umstände, zumal die Wärmeverhältnisse, ferner die Unterscheidung von Gemenge und Verbindung, Element und Verbindung, Metall und Nichtmetall, die Begriffe von Säure, Basis, Salz und indifferenten Körpern — zum Teil ohne ausreichende experimentelle Begründung — zu näherer Darlegung. Den Schwefelmetallen schliefsen sich die Chlormetalle (nebst den Brom-, Jod- und Fluormetallen) an, nachdem vorher die Eigenschaften des Chlors experimentell untersucht worden sind. Die Untersuchung der Luft und der Metallverbrennung führt auf die Oxyde und den Sauerstoff. Von Metalloidoxyden werden SO_2, P_2O_5, CO_2 und CO, von Metalloxyden die wichtigsten derselben durch direkte Oxydation dargestellt, woran sich eine zusammenfassende Betrachtung der Verbrennungserscheinungen anschliefst. Bei den zunächst behandelten Wasserstoffverbindungen wird von der galvanischen Zersetzung des Wassers ausgegangen und einige der bekannten Versuche mit H, mit HCl und einigen anderen Wasserstoffverbindungen (H_2S, NH_3, PH_3, CH_4) vorgeführt. Ein in Form einer Tabelle gegebener Rückblick auf die vorausgehenden Binärverbindungen führt zu einigen allgemeinen Gesichtspunkten über die relative Affinität der Elemente, wie auch schon früher bei den Chlormetallen, den Oxyden u. a. stets Ergebnisse allgemeiner Art angedeutet werden. Es ist dies auch nach Ansicht des Berichterstatters im chemischen Unterricht notwendig, weil der Schüler sonst sehr bald über den zahlreichen Einzelerscheinungen die verbindenden Fäden aus dem Auge verliert. Nach Absolvierung der Binärverbindungen, also auf verhältnismäfsig früher Stufe, entwirft Verf. die Grundzüge de chemischen Theorie, indem er von einzelnen gewichtsanalytischen Ver suchen ausgeht und dann zunächst das Proportionalitätsgesetz darlegt Zur Erklärung desselben wird die Atomtheorie als einfachst möglich Hypothese unter gleichzeitiger Einführung der Begriffe Atom und Molekü nud des „Mikrokriths“ (gleich dem Gewicht der kleinstmöglichen Menge F

herbeigezogen, wobei die Ermittelung des Molekulargewichts durch Rücksicht auf das Volumgesetz gasförmiger Verbindungen und die Annahme von Avogadro über die Molekülzahl gleicher Gasvolumina als möglich gezeigt und darauf die Richtigkeit der gemachten Annahmen durch die Übereinstimmung der experimentell gefundenen und theoretisch berechneten Dampfdichten an einzelnen Beispielen ohne Rücksicht auf Ausnahmefälle bewiesen wird. Hieran schliefsen sich Erörterungen über die chemische Formelsprache, die Aufstellung der Formel aus der Dampfdichte und über Valenz. Die folgende Lehrstufe behandelt die Zersetzung binärer Verbindungen, wobei die Wärmevorgänge wieder in den Vordergrund treten und auch Verbrennungen von Binärverbindungen (H_2S, CS_2, AsH_3, Kohlenwasserstoffe) vorkommen, um daran die Theorie der Flamme und die Besprechung des Leuchtgases anzuschliefsen. Die Oxydation der Sulfide führt auf die Röstprozesse, die Zersetzung von Hg S durch Fe auf Reduktionen, die nun nach verschiedenen Richtungen (Reduktion der Metalloxyde durch H und C, der Metalloidoxyde durch Metalle, Reduktion der Sulfide und Chloride) weiter verfolgt werden. Für die Reduktionen werden, wie früher für die Additionen und Zerlegungen, die einfachsten thermochemischen Regeln entwickelt. Der Lehrgang hat jetzt bereits die wesentlichsten Formen des chemischen Prozesses kennen gelehrt und schreitet nun zum Aufbau und zur Zersetzung tertiärer Verbindungen (Oxybasen, Oxysäuren und Oxysalze) und den Vorgängen der Wechselzersetzung vor, welche nach bekannten, für spätere analytische Arbeiten wichtigen Gesichtspunkten in eine Reihe von Gruppen (Wechselzersetzung der Säuren und Metalloxyde, der Säuren und Salze, der Säuren und Basen, der Basen und Salze, der Salze und Salze) gebracht werden. Der Einwirkung der verschiedenen Säuren auf Metalle, der Bildungs- und Zersetzungsweisen der Salze, den Löslichkeitsverhältnissen, sowie der allgemeinen Charakteristik der chemischen Vorgänge werden zusammenfassende Betrachtungen gewidmet. Eine kurze, aber inhaltreiche Schlufsbetrachtung entwickelt die Hauptgesichtspunkte, nach welchen es auch dem Anfänger möglich sein mufs, in das Verständnis eines chemischen Vorgangs einzudringen und den Verlauf desselben auf Grund allgemeiner Regeln wenigstens innerhalb gewisser Grenzen im voraus angeben zu können. Mit dieser Aufgabe ist zugleich das Ziel bezeichnet, auf welches der von uns kurz skizzierte Lehrgang hinarbeitet. Unsern Beifall können wir demselben insofern nicht versagen, als er durchweg den Eindruck eines originell erdachten und wohl auch in der Praxis erprobten Weges macht, dessen Konzeption wir höher schätzen als eine wissenschaftlich exakte Darstellung nach systematischen Grundsätzen. In einzelnen Seitenpfaden sehen wir den Verf. teils in den Fufsspuren von Arendt, der den Lehrgang ebenfalls nach den Formen des chemischen Prozesses in Stufen gliedert, teils auch in denen von Wilbrand einherschreiten, welcher den Hauptschwerpunkt des chemischen Lehrverfahrens in das stetig mitarbeitende Verständnis des Schülers verlegt, ohne dafs er sich blindlings der Führung dieser beiden Autoritäten

überläfst. Von Arendt unterscheidet er sich durch gedrängtere Zusammenfassung und weniger breite Entfaltung des Lehrstoffs, von Wilbrand durch stärkeres Zurücktretenlassen des methodisch-induktiven Gedankenganges. Abgesehen von der schon gerügten, zu voreiligen Einführung der Thermochemie und der Atomtheorie in den Unterricht befriedigt den Berichterstatter der neue Lehrgang im grofsen und ganzen — denn über Einzelheiten läfst sich aus den kurzen Andeutungen des Leitfadens oft schwer ein Urteil gewinnen — insofern nicht, als er den Stoff zu wenig um einzelne Hauptcentralpunkte ordnet, die dem Anfänger das Zurechtfinden so sehr erleichtern. Die einzelnen Elemente und ihre Verbindungen treten in den Versuchen und Erörterungen teils zu unvermittelt, teils zu vereinzelt und zerstreut auf, um ein Festhalten der Einzeldaten zu gestatten, sobald verbindende Zwischenglieder zwischen den Versuchen fehlen. Es ist dies ein Fehler der rein synthetischen Behandlungsweise, der nur durch fortwährende gleichzeitige Anwendung des analytischen Verfahrens, d. h. durch Unterordnung des einzelnen unter einen allgemeinen Gedanken ausgeglichen werden kann. Letzteres hat Verf. allerdings mit Einführung der thermochemischen Grundlehren erstrebt, aber im Speziellen mufste er mit dieser Absicht scheitern, weil die Ergebnisse der Thermochemie teils für den Schüler nicht durchsichtig und einfach genug, teils auch in wissenschaftlicher Hinsicht nicht so weit gediehen sind, dafs eine direkte Ableitung der Affinitätserscheinungen aus thermischen Grundsätzen bereits möglich erscheint. Auch hierin zeigt sich ein methodischer Fehler, der auf naturbeschreibendem Gebiete damit zu vergleichen wäre, dafs man den zoologischen Lehrstoff etwa an den Faden der Abstammungshypothese anzuknüpfen unternähme. Es würde damit zwar ein einheitliches Grundprinzip, aber trotzdem keine sichere und zuverlässige Unterlage gewonnen sein. Trotzdem ist das, was Verf. in seinem methodischen Leitfaden andeutet, sicherlich aller Beachtung wert und verdient nähere Prüfung in der Unterrichtspraxis, für welche er auf weitere Ausführung seiner Vorschläge in einem uns nicht vorliegenden Lehrbuche hinweist.

Das in diesen Berichten bereits früher erörterte Lehrverfahren von Wilbrand findet sich in abgekürzter und den Zwecken des Gymnasialunterrichts entsprechender Form in dessen *Grundzügen der Chemie* (2. Aufl.) durchgeführt. Hier treten gewisse Hauptcentren — Luft, Wasser, Schwefel, Vitriolöl, Kochsalz, Salpeter, Salmiak, Kohle und Kalkstein — auf, um welche der Stoff gruppiert wird, und welche das Material andeuten, mit welchem der von Versuch zu Versuch in fortschreitender Gedankenentwicklung sich bewegende Unterricht es vorzugsweise auf seinen einzelnen Etappen zu thun hat. Der Zusammenhang zwischen zwei aufeinanderfolgenden derartigen Stationsgebieten wird durch die Kontinuität des Untersuchungsverfahrens hergestellt, welche nur ihr Objekt wechselt und mit dem verwickelteren Gegenstande naturgemäfs auch dem Denken schwierigere Aufgaben stellt. Da es im chemischen Unterricht der Gymnasien nach Ansicht des Verf. weniger auf grofsen Stoffumfang, als auf

den Gedankeninhalt der chemischen Grundprinzipien, oder mit anderen Worten auf die Untersuchungsmethoden ankommt, so kann derselbe den Stoff noch mehr kürzen als es in den *Grundzügen* bereits geschehen ist. Bei Beschränkung auf das Allernotwendigste müssen etwa 30 Versuche als Gerüst des Ganzen bestehen bleiben, — eine Forderung, die auch bei knappester Unterrichtszeit noch durchführbar erscheint. Den Vorwurf zu grofser Stoffzersplitterung, der dem Wilbrandschen Lehrgange gemacht worden ist, widerlegt der Autor durch den Nachweis, dafs in demselben die wichtigsten Metalloide und Metalle nebst ihren Verbindungen, nämlich O, H, S, Cl, N und C einerseits, Zn, Fe, Cu, Hg, Na, K, NH_4 und Ca andrerseits die Hauptmittelpunkte der Darstellung in ähnlicher Weise wie bei dem üblichen systematischen Lehrgange, allerdings in geänderter Reihenfolge, bilden. Jedoch wird durch das Nebeneinanderhergehen von Metallen und Metalloiden, wie z. B. von Cl und Na, von N und K u. s. w., eine gleichmäfsigere Verteilung der Versuche und ein stetigeres Interesse für den Unterricht ermöglicht als bei dem gewöhnlichen Verfahren, nach welchem bei Besprechung der Metalloide zahlreiche Versuche angestellt, aber bei den Metallen nur die Reaktionen der Salze gezeigt werden. Für einen chemischen Unterricht von gering bemessenem Umfang kann der Grundrifs von Wilbrand als didaktischer Führer nur empfohlen werden. Dagegen ist es dem Ref. zweifelhaft, ob ein Buch, das die im Unterricht zu entwickelnden Gedanken in vollkommen ausgeführter Form darbietet, auch in den Händen des Schülers das richtige Lehrmittel ist. Nur zu leicht verführt ein solches denselben zu gedankenlosem Nachsprechen statt zu geistigem Durcharbeiten des Lehrbuchinhalts. Durch eine mehr andeutende als eigentlich ausführende Behandlungsweise würde sich auch die subjektive Färbung des Gedankenganges weniger fühlbar machen, welche manchen der methodischen Lehrbuchform abgeneigt macht.

Eine Kombination von methodischem und systematischem Leitfaden stellen die *Elemente der Chemie* von A. Kauer dar, indem dieselben im ersten Abschnitt den Lehrstoff nach chemischen Prozessen (Synthese, Analyse) ordnen, daran die Atom- und Volumtheorie schliefsen und hierauf einen systematisch geordneten Abschnitt der Chemie (Metalloide, Metalle, organische und physiologische Chemie) folgen lassen. Ausgegangen wird von dem Verhalten der Körper zu Lösungsmitteln, um dadurch den Unterschied zwischen physikalischen und chemischen Erscheinungen, z. B. der Auflösung von Metallen in Säuren zu erläutern. Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit der Luft, führt dadurch zunächst auf die Kenntnis von Sauerstoff, mit welchem die üblichen Versuche angestellt werden, um die Grundbegriffe Säure, Basis und Salz (als Beispiele: SO_2, CO_2, P_2O_5, Na_2O, Na_2SO_3, Na_3PO_4) zu entwickeln; dann folgen der Reihe nach Stickstoff, Schwefel, Chlor, Brom, Jod. Die Gewichtsverhältnisse der sich verbindenden Stoffe werden bereits bei den ersten Versuchen dadurch in Rechnung gezogen, dafs z. B. angegeben wird,

wieviel Sauerstoff, Chlor, Brom, Jod u. s. w. mit 1 Gewichtsteil der verschiedenen Metalle sich vereinigt, aus welchen Angaben der Schüler zu seiner Übung die den Verbindungsgewichten entsprechenden Mengen zu berechnen hat. Wie bei Wilbrand werden auch von Kauer die Metalle parallel mit den Metalloiden abgehandelt, so dafs z. B. bei Schwefel die wichtigsten Schwefelmetalle, bei Chlor die Chlormetalle u. s. w. in Betracht gezogen werden. Im wesentlichen kommen im ersten Abschnitt blofs Additionsprozesse vor, während der folgende sich mit Substitutionen — von O durch Cl und S, von H durch Na u. s. w. — beschäftigt; Wasserstoff und Chlor werden dann mit ihren Verbindungen besprochen, wobei Formeln ohne Symbole zur Benutzung kommen. Die Ermittlung der Atomgewichte im dritten Abschnitt knüpft Verf. an die volumetrische Analyse des Chlorwasserstoffs, des Wassers, des Ammoniaks und des Sumpfgases und benutzt dabei vorzugsweise die Methoden A. W. Hofmanns. Es folgen darauf einige kurze Bemerkungen über das Gesetz der konstanten Atomwärme, über Valenz und die chemische Formelsprache, worauf der systematische Lehrgang mit den nach der Wertigkeit geordneten Metalloiden beginnt. Die Darstellung dieser Partie zeichnet sich durch Übersichtlichkeit und Kürze aus; in dem Abschnitt über organische Chemie kommt die Struktur der wichtigsten Verbindungsklassen, nämlich der Kohlenwasserstoffe, der Alkohole der Fettreihe nebst Derivaten, die Kohlenhydrate, die aromatischen Verbindungen, die Stickstoffverbindungen des Ammoniaktypus, die Cyanverbindungen und die Eiweiskörper zu kursorischer Betrachtung. Dankenswert ist der Schlufsabschnitt über physiologische Chemie, welche wegen ihrer Beziehungen zur Pflanzenernährung und zur Anthropologie viel mehr berücksichtigt werden sollte, als es in den meisten Schullehrbüchern zu geschehen pflegt,

Neue chemische Unterrichtsbücher sind von Bänitz, der seinen im vorjährigen Bericht bereits besprochenen *Leitfaden* in verkürzter Form herausgegeben hat, und von Wölkerling für die Zwecke von Bürger- und mehrklassigen Volksschulen verfafst worden. Das letztere bringt kurze und nur in losem Zusammenhang stehende Einzelaufsätze (44) z. B. über Sauerstoff, Wasserstoff, Luftballon, Wasser, Luft, Salpetersäure, Bereitung des Schiefspulvers, Zündhölzerfabrikation, Kochsalz, Papierbereitung, Seifenbereitung, Gärung, Brotbacken und anderweitige, für das praktische Leben mehr oder weniger wichtige chemische oder technologische Kapitel. Da nur thatsächliche Mitteilungen gegeben werden, und der Weg, auf welchem der Anfänger zu dem Verständnis dieser Thatsachen gelangen soll, nirgend durchblickt, ist vom methodischen Standpunkt wenig über das Ganze zu sagen. Was z. B. Verbindungen sind, wird nicht erläutert, aber bereits beim Sauerstoff heifst es, dafs derselbe Verbindungen eingeht, die man Oxyde nennt u. dgl. m. Solche Notizen können doch dem Volksschulunterricht in der Chemie wenig Nutzen bringen!

Unter den bereits bewährten älteren Lehrbüchern ist das von Rüdorff

eines der verbreitetsten, das bei der vorliegenden neunten Auflage in zwei Teile — je für anorganische und organische Chemie — getrennt ist, aber im übrigen seinen früheren Charakter beibehalten hat. Ebenso sind die besonders im Seminarunterricht benutzten Bücher von Waeber — *Lehrbuch* und *Leitfaden* in 6. Auflage — im wesentlichen unverändert geblieben.

Aus der Fülle der wissenschaftlich-chemischen Litteratur können hier nur diejenigen Schriften hervorgehoben werden, welche in irgend welcher direkten Beziehung zum Unterricht an höheren Lehranstalten stehen, da sonst schon die bloſse Aufzählung der Originalarbeiten und Büchertitel weit über die diesem Berichte gesteckten Grenzen hinausgreifen müſste. Für Anstalten, welche der organischen Chemie einen breiteren Raum im Lehrplane einräumen, macht sich das Bedürfnis nach einem Buche geltend, welches zur Anstellung grundlegender Versuche auf diesem Gebiete Anleitung giebt, da die in Lehrbüchern und Kompendien gegebenen Andeutungen meist zu kurz sind, und der Lehrer nicht in jedem einzelnen Fall die Auswahl passender Versuche zu treffen und die beste und kürzeste Darstellungsmethode zu kennen vermag. Die umfangreicheren Lehrbücher der organischen Chemie, wie das von Beilstein, enthalten zwar ein auſserordentlich reichliches litterarisches Material für wissenschaftliche Zwecke, können aber naturgemäſs die elementaren Bedürfnisse des praktischen Schulunterrichts nicht berücksichtigen. Die Anleitung zur Darstellung organischer Präparate von Fischer bringt die bei organischen Untersuchungen wesentlichen Operationen und Methoden an gut gewählten Beispielen — vorwiegend aus der Gruppe der aromatischen Verbindungen — zur Anwendung, ist aber wesentlich für den Laboratoriumsunterricht an Hochschulen berechnet und verlangt für die Darstellung eines Präparats oft eine vielstündige Arbeitszeit, welche im Schulunterricht nicht disponibel ist. Ref. freut sich sehr, in dem 4. Teile der Experimentalchemie von Emerson Reynolds (übersetzt von G. Siebert), welcher die Chemie der Kohlenstoffverbindungen behandelt, ein Buch kennen gelernt zu haben, welches nicht bloſs theoretisch, wie es die meisten Lehrbücher thun, sondern auch experimentell in das weite Gebiet der organischen Chemie einführt. Von bestimmten Ausgangskörpern, beispielsweise Methylalkohol, werden Derivate desselben, wie Methyljodid, aus diesem Methan u. s. w., ebenso aus Äthylalkohol Äthyljodid und andere Derivate, aus Äthyljodid Zinkäthyl u. s. w. dargestellt und die dazu notwendigen Operationen, Apparate und Darstellungsmethoden so beschrieben, daſs man annähernd nach denselben zu arbeiten vermag. Der theoretische Unterricht wird gleichzeitig an den experimentellen Gang angeschlossen, wobei dann der Anfänger auf völlig naturgemäſse Weise zunächst mit wenigen Körpern vertraut gemacht und schrittweise zu allgemeineren Ergebnissen geführt wird, während bei dem sonst auf diesem Gebiete vielfach üblichen Verfahren theoretische Betrachtungen über sehr zahlreiche, dem Anfänger gänzlich unbekannte und daher auch für ihn interesselose Körper in syste-

matischer Folge angestellt werden, ohne dafs ihm der experimentelle Weg klar ist, auf welchem er zur Darstellung dieser Körper gelangen kann. Wenn nun auch nicht viele der von Em. Reynolds beschriebenen Versuche im Schulunterricht ausgeführt werden können, so wird der Lehrer doch bei einiger Erfahrung diejenigen auswählen können, welche sich in einem Zeitraum von 1—2 Lehrstunden veranschaulichen lassen, und sonstige, theoretisch unentbehrliche, aber im Unterricht nicht durchführbare Experimente wenigstens sachgemäfs zu beschreiben in der Lage sein. Hierzu bietet das genannte Buch eine brauchbare Unterlage.

Von Anleitungen zur chemischen Analyse sind die Tabellen von Classen, sowie die von Hlasiwetz in neuer Auflage erschienen. Anleitung zur Mafsanalyse geben Medicus, sowie Kelbe, zu technisch-chemischen Untersuchungen Post.

Als sog. Vorlesungsexperiment hat B. Lepsius eine Methode beschrieben, um die Valenz verschiedener Metalle — er wählte Thallium, Zink und Aluminium — dadurch zu demonstrieren, dafs die Wasserstoffvolumina bestimmt werden, welche den Atomgewichten proportionale Gewichtsmengen der genannten Metalle beim Erhitzen in wasserfreiem HCl-Gase aus letzterem unter Bildung des Chlorids frei machen und die sich im angegebenen Falle entsprechend der Wertigkeit wie 1 : 2 : 3 verhalten. Prof. Landolt teilte ferner verbesserte Methoden für die Darstellung von O, für die Demonstration des Verschwindens von Sauerstoff bei der Verbrennung, desgl. für die Gewichtszunahme bei der Oxydation, für die Verbrennungserscheinungen des Eisens beim Bessemerverfahren, für umgekehrte Flammen und für die Darstellung von PH_3 mit. Eine Abänderung des Schwefelwasserstoffapparates beschrieb Wilbrand, Poske gab einen Ersatz für den Fundamentalversuch von Lavoisier über Verbrennung an, indem an Stelle des verbrannten Zinns Phosphor in verschlossener Flasche verbrannt wird. Ein einfacher Gasentwicklungsapparat wurde von G. Stillingfleet Johnson (*Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterricht.* Hersg. v. F. Poske II, 39), ein Apparat zur Erzeugung von Schwefelsäureanhydrid von Hodgkinson und Lowndes [Ebenda 32], neue vereinfachte Schwefelwasserstoffapparate von J. H. J. Dagges und P. Chantmeille angegeben [Ebenda 138]. Fr. C. G. Müller ersann neue Versuche zur Demonstration der Wirkungsweise von Sprengstoffen, der Berichterstatter beschrieb einige Krystallisationsversuche für den Zweck des Schulunterrichts und einen Apparat zum Filtrieren innerhalb einer indifferenten Gasatmosphäre. Ein billiger und leicht zu handhabender Universal-Spektralapparat nach H. W. Vogel wurde von den Mechanikern Schmidt und Haensch [Ebenda I, 231] zusammengestellt.

3. Anschauungsmittel
(und Verwandtes)[7].

Die Herausgeber der *Zoologischen Wandtafeln*, Prof. Leuckart und Prof. Nitzsche, sind auch im vergangenen Jahre für die Fortsetzung ihres Bilderwerks thätig gewesen. Von den uns vorliegenden Blättern bringt Taf. 57 Borstenwürmer, Taf. 62 Saugwürmer (*Tristomum* u. s. w.), Taf. 63 die merkwürdigen parasitischen Arachnoiden (*Pentastomum)*, Taf. 64 Scheibenquallen (Entwicklungsgeschichte und Bau von *Aurelia*), Taf. 65 Protozoën, Taf. 66 Rundwürmer, darunter Arten von *Trichocephalus* und *Trichina spiralis*, Taf. 67 u. 68 Protozoën, Taf. 70 Bau und Entwicklung einer Muscide zur Anschauung. Wie früher sind auch bei diesen Tafeln Originalabhandlungen und neuere Untersuchungen sorgfältigst benutzt und im erklärenden Text quellengemäfs citiert, so dafs sie nicht blofs zu Demonstrationen, sondern auch zu Studienzwecken benutzt zu werden verdienen. Einzelne Tafeln vereinigen ein Material, wie es in gleicher Vollständigkeit nur in Monographieen der betreffenden Genera zu finden sein dürfte. Für den Zweck der Schule erscheinen besonders die Tafeln 64, 66 und 70 geeignet, da sie Objekte des Unterrichts mit gewohnter Meisterschaft veranschaulichen. Die technische Ausführung, die Farbenverwendung und den grofsen Mafsstab der Zeichnung haben wir bereits im Bericht des vorigen Jahres rühmend hervorgehoben. Gleiche Anerkennung verdienen die in demselben Verlage erscheinenden *Paläontologischen Wandtafeln* von den Proff. Zittel und Haushofer, von welchen die 9. Lieferung mit den Tafeln 40 u. 41 ausgegeben wurde. Meinholds *Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie* (7.—10. Lief.) bestehen in chromolithographierten Habituszeichnungen einzelner Säugetiere, Vögel u. s. w. In demselben Verlage ist auch eine schematische Dar-

---

7) Leuckart, Prof. Dr., u. Nitzsche, Prof. Dr., Zoolog. Wandtafeln z. Gebr. an Universitäten u. Schulen. Kassel, Fischer. — Zittel, Prof. Dr., und Haushofer, Prof. Dr., Paläontologische Wandtafeln und geologische Landschaften zum Gebrauch an Universitäten und Mittelschulen. Ebenda. — Meinholds Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie. Imp.-Fol. 7—10. Lief. Dresden, Meinhold. — Klika, Schematische Darstellung des menschlichen Körpers. Für Bürger-, Volks- und Mädchenschulen entworfen und gezeichnet. 4 Taf. in Farbendr. Gr. Fol. Mit Text. Ebenda. — H. Leutemann, Zoologischer Atlas nebst einer Menschenrassen-Tafel. Enth. 255 Bilder in Farbendruck mit erläuterndem Text. Fürth, Löwensohn. — Bernecker, Reall. in Tübingen, Über die Herstellnng von botanischen Dauerpräparaten für das Mikroskop. KW. 35. Jahrg. 5. u. 6. Heft 237—239. — Hempfing, Über Modelle ür den naturgeschichtlichen Unterricht. PA. XXX (7) 469—472. — H. ‚achmann, Das Terrarium, seine Einrichtung, Bepflanzung und Bevölkerung. ‚lit 5 Vollbildern und 87 Holzschnitten. Magdeburg, Creutz. 120 S. — J. . Hofer, Prof. u. städt. Bürgerschull., Konservierung der Lehrmittel. Handach für Kustoden der Lehrmittel-Sammlungen. Wien 1887, Pichler. 46 S.

stellung des menschlichen Körpers (4 Taf.) für den Elementarunterricht erschienen, die Ref. nicht gesehen hat. Der bekannte Tierzeichner Leutemann hat für die Jugend einen Atlas mit farbigen Tierbildern (auf 24 Tafeln) in systematischer Reihenfolge zusammengestellt, unter denen naturgemäfs die Säugetiere besonders reichlich vorkommen und in Zeichnung und Farbe auch am besten geraten sind; ein vorausgehender, kleine Erzählungen aus dem Tierleben enthaltender Text soll zur Unterhaltung beitragen; das Ganze hat nur Kinder jüngeren Alters im Auge und macht wohl keinen Anspruch auf didaktische Bedeutung.

Für mikroskopische Dauerpräparate von botanischen Objekten empfiehlt Bernecker als Einschlufsmittel statt des gewöhnlich angewendeten Kanadabalsam venetianischen Terpentin, als Tinktionsmittel Grenachers Boraxkarmin; als notwendig für den pflanzenanatomischen Unterricht nennt er Quer- und Längsschnitte aus dem Stengel von Monokotylen, Dikotylen, Kryptogamen, dsgl. von Wurzeln und verschiedenen Hölzern, ferner Blattpräparate, Schnitte durch Knospen und den Vegetationskegel sowie durch Blütenknospen. Die bekannten Modelle von Brendel und P. Osterloh wurden von Hempfing von neuem empfohlen.

Behufs Veranschaulichung bestimmter Entwicklungsformen lebender Tiere und Pflanzen — wie beispielswiese der Metamorphose der Frösche, der Larvenentwicklung vieler Wasserinsekten, der Vermehrungsart der Wasserpest u. dgl. — ist die Einrichtung von Aquarien und Terrarien in den Räumen der Schulanstalten von verschiedenen Seiten als wünschenswert bezeichnet worden. Eine ganze Reihe von Schriften — von Rofsmäfsler, Gräffe, Langer, Rufs u. a. — giebt Anleitung zur Konstruktion geeigneter Behälter und zum Aufsuchen und der Pflege ihrer Bewohner. Auch ein Büchlein von Lachmann *Das Terrarium* enthält viele praktische Winke über die verschiedenen Formen der kalt- und feuchten, kalt- und trockenen, warm- und feuchten u. s. w. Zuchtbehälter und beschreibt eine reichliche Anzahl von einzusetzenden Reptilien, Lurchen und Pflanzen, wobei sowohl einheimische, als ausländische, von Händlern zu beziehende Arten berücksichtigt werden.

Die Schwierigkeiten, welche die zweckmäfsige Aufstellung und Erhaltung der naturkundlichen Sammlung dem Lehrer bereiten, sind zwar oft beklagt, aber selten ernstlich und nach bestimmten Grundsätzen ins Auge gefafst worden. Eine übersichtliche kleine Schrift von J. J. Hofer behandelt nicht nur die genannten, sondern sämtliche in Betracht kommende Lehrmittel, auch die des geographischen, historischen u. s. w. Unterrichts. Über die notwendigen Schutzmafsregeln zur Erhaltung der naturkundlichen Sammlung in ihren verschiedenen Teilen wie ausgestopften Tieren, Tieren und Tierpräparaten in Spiritus, Skeletten, Insekten, Eiern und Nestern Herbarien, Mineralien u. s. w., sowie über Reparatur und Reinigung de Sammlungsobjekte werden kurze, aber sachgemäfse Anweisungen und Rat schläge erteilt; auch die Mitteilung praktischer Handgriffe z. B. für da Vergiften der Sammlungen, das Schliefsen der Präparatengläser, da

Konservieren von Pilzen u. a. wird manchem sehr willkommen sein, da wirklich zuverlässige Angaben über derartige Punkte selten zu finden sind.

Der Veranstaltung naturhistorischer Exkursionen, welche das beste Anschauungsmittel — die Natur selbst — dem Unterricht erschliefsen, wird gegenwärtig erneute Aufmerksamkeit zugewendet, welche in mancherlei Vorschlägen über die richtige Ausnutzung jener zu Tage tritt. Auch Kollbach (s. oben) widmet in seiner *Methodik* den Schulausflügen ein besonderes Kapitel und betrachtet sie als den „Mittel- und Kernpunkt des gesamten naturkundlichen Unterrichts, indem auf ihnen die Keime für Naturliebe und Naturverständnis ausgestreut und entwickelt werden sollen“. Näher geschildert wird von ihm ein Ausflug an ein stehendes Wasser, das von Algen, Wasserschnecken, Insektenlarven und einigen Wasserpflanzen bevölkert wird, und aufserdem auch der Besuch einer Kiesgrube, in welcher einige aufgeschlossene Alluvialschichten zu geologischen Betrachtungen Veranlassung geben. Sicherlich können auf dem von ihm angedeuteten Wege die Teilnehmer der Exkursion manche dauernde Anschauung gewinnen, die mehr wert ist als nachgesprochenes Wort- und Formelwissen. Leider sind aber derartige Ausflüge, die, wenn sie wirklichen Gewinn bringen sollen, doch regelmäfsig und nach einem bestimmten Plane mit einem möglichst kleinen Schülerkreise unternommen werden müssen, unter grofsstädtischen Verhältnissen nicht durchführbar; ein Lehrer, der z. B. in 6 Klassen mit je 40 Schülern naturgeschichtliche Stunden erteilt, würde, da die Zahl der Teilnehmer sich höchstens auf 6—8 belaufen dürfte, 30—40 Exkursionen machen müssen, um seine sämtlichen Schüler einmal in angemessener Weise zu Naturbeobachtungen im Freien anzuleiten. Ausnahmsweise werden Klassenexkursionen ja bereits allerorten unternommen, aber eine regelmäfsige und planmäfsige Pflege derselben würde eine vollständige Umgestaltung unserer Schuleinrichtungen, zumal bezüglich der im Freien zuzubringenden Unterrichtszeit und der Zahl der für die Leitung der Ausflüge notwendigen Lehrer, bedingen. Die beschränkteren Verhältnisse einer kleinen Schule auf dem Lande oder einer Privatanstalt können hier nicht auf die umfangreicher städtischer Lehranstalten übertragen werden. Kollbach meint (296—297) zwar, dafs nur die Bequemlichkeit oder die Unfähigkeit der Lehrer die Veranstaltung der Schülerausflüge verhindere. — Nun, nachdem er sein Buch geschrieben, wird es ja hoffentlich bald anders werden! —

Berichtigung. S. 303 Z. 12 v. u. lies: Schülervereinen; S. 307 Z. 9 v. o.: Kreuzblüter u. s. w.; S. 340 Z. 21 v. o.: Gramineen; S. 346 Z. 24 v. o.: Staminodien; S. 366 Z. 8 v. u.: Chantemille.

III. Physik.

1. Allgemeines.

a. Methodik [1]).

Die alte Klage über ungenügende Vorbildung der Lehrer gerade für den physikalischen Unterricht hofft K. Noack durch gründliche Unterweisung der Probanden zu heben. Die Universität kann und soll auch in ihren praktischen Kursen nicht die spezielle Vorbereitung auf den Gymnasialunterricht geben: das ist Aufgabe besonders erfahrener Physiklehrer an einem oder mehreren Gymnasien einer Provinz, denen zu diesem Zweck eine hervorragend reichhaltige Sammlung von Apparaten, eine gut ausgestattete Werkstatt, wie sie O. Lehmann verlangt, und eine eigene Handbibliothek, wie sie B. Schwalbe für jedes physikalische Arbeitszimmer empfiehlt, zur Verfügung gestellt wird. Allerdings hat die Physik ja den Nachteil gegenüber den älteren Unterrichtszweigen, dafs sie ihre Methode erst sucht. Den humanistischen Fächern versucht sie A. Hoefler in einem ebenso warm für seine Sache begeisterten, als mafsvoll geschriebenen Aufsatz einzureihen. Die Rücksicht auf den unmittelbaren praktischen Nutzen weist er dabei mit einer gewissen Entrüstung zurück; der Realismus der Physik wird nur im Gegensatz zum Formalismus und Verbalismus anerkannt. Als Mittel logischer Ausbildung steht ihm die Physik sogar höher als die Mathematik, weil die Gegenstände der ersteren dem allgemeinen Geistesleben näher liegen. Der Übertreibung historischer Darstellung setzt er seinen Unglauben an eine prästabilierte Harmonie zwischen logischer und geschichtlicher Ordnung der Erkenntnis

1) Graberg, Die Zeichnung im Dienste der Natur. Wolfs Vrtljhrsschr. Zürich XXX, 403. Über Mafszeichnen. Ebenda S. 55—76. — S. Günther, Beobachtung und Experiment im Altertum. Centralbl. f. Opt. Mech. VIII, 107. — Hauptmann, Methodik d. Unterrichts i. d. Naturlehre. Wien, Hölder. — A. Höfler. Die humanistischen Aufgaben des physikalischen Unterrichts. Poskes Z. II, 1. Vgl. E. Loew Jb.II B229. — A. Höfler, Über die Verteilung des math. und naturw. Unterrichts am nicht zweistufigen Gymnasium. Msch. II, 1—19 (für Beibehaltung des Vorkursus in Physik). — A. Husmann, Zur Einführung in die Physik. Pg. Brilon Gy. 19 S. Pr. Phys. S. 233. — P. Janet, Das Verhältnis der math. Physik zur Exp.-Physik. Rev. scient., tome 39 p. 33. Poskes Z. I. 127. — Januschke, Verwendung des Energie-Prinzips im Unterricht. Poskes Ztschr. II, 65—74. — M. Koppe, Besprechung von Buddes „Phys. Aufg.“ Poskes Z. I, 273. — E. Mach, Über die Anordnung von quantitativen Schulversuchen. Poskes Z. I. 197. Vgl. A. Thaer, Deutsche Schulztg. XV, 2. — K. Noack, Vorbildung der Lehrer für Physik. Poskes Z. II, 49. Vgl. B. Schwalbe, CO. 15, S. 1—20. — Fr. Poske. Ziel und Wege des phys. Unterrichts. P. Z. I, 1. — H. Schütz, Die gegenwärtige Bedeutung des phys. Unterrichts am Gymnasium. Prakt. Phys. I, 58. ZR. XIII, 32. — Alb. Vofs. Besprechung von Krebs Leit. d. exp. Physik. ZG. 42, 509.

entgegen. Während schon beim kleinen Knaben das Interesse an der physischen Welt allmählich hinüber geleitet werden soll zum Bedürfnis physikalischer Erklärung, soll in der obersten Klasse der Schüler gerade an der Physik die Methode wissenschaftlicher Forschung kennen lernen, was in keinem anderen Fach ohne Vorwegnahme geschehen kann.

Für Ziel und Wege des physikalischen Unterrichts stellte Fr. Poske bei Beginn des ersten Jahrganges seiner Zeitschrift folgende besonderen Grundsätze auf: 1) die Methode des physikalischen Erkennens mufs auch die Methode des physikalischen Unterrichts sein; 2) die Unterrichtsmittel müssen so gestaltet und gehandhabt werden, dafs die mit ihnen anzustellenden Versuche in einer für alle deutlich wahrnehmbaren und zugleich völlig überzeugenden Weise verlaufen; 3) die Mathematik soll möglichst reichlich angewandt werden, physikalische Erscheinungen durch Formeln oder geometrische Bilder zusammenzufassen, möglichst sparsam, um das Gesetz einer Erscheinung aus allgemeinen Prinzipien abzuleiten. — In gleicher Weise verlangt A. Vofs eine recht scharfe Trennung der aus feststehenden Thatsachen abgeleiteten Formeln von den aus Hypothesen entwickelten, und M. Koppe besteht darauf, dafs im Einklang mit den Erläuterungen der Lehrpläne für die höheren Schulen (31. 3. 82) im Unterricht vom Konkreten zum Abstrakten aufgestiegen werde.

Bei der Stoffverteilung zieht H. Schütz die Elemente der Hydro- und Aerostatik in das Pensum der Unter-Sekunda hinein. A. Husmann zeigt ausführlich, wie diese Kapitel in einem Vorkursus zu behandeln sind. Er empfiehlt hierbei, wie früher Du Bois-Reymond, die Erlernung einer nicht zu knapp bemessenen Anzahl von Konstanten, welche E. Mach und der Berichterstatter s. Z. in abgerundeter Form für nützlich erklärten. Die Zeichnung stellt Graberg als internationales Verständigungsmittel über die Sprache und, weil sie gleichzeitig viele Einzelfälle übersehen läfst, über die Rechnung.

b. Lehrbücher [2]).

An den Lehrbüchern der Physik tadelt A. Hoefler im allgemeinen die Neigung zu grofser Stoffanhäufung. Das Gegenteil wirft Plafsmann den naturwissenschaftlichen Elementarbüchern des Trübnerschen Verlages vor. Von den neu erschienenen Auflagen physikalischer Lehrbücher hat

---

2) C. Baenitz, Dr., Lehrbuch der Phys. in populärer Darstellung nach methodischen Grundsätzen für gehob. Lehranst. sowie zum Selbstunterricht. 491 Abb., 248 S. X. Aufl. Bielefeld, Velhagen und Klasing (verspätet eingegangen, für 1889 zurückgelegt). — W. von Beetz, Dr. Prof., Leitfaden der Physik. 339 Abb., 354 S. IX. Aufl. Bearbeitet von J. Henrici, Prof., Lpz., Fernau. Bespr. BbR. VIII, 84 (Kurz) ZR. XIII, 432 (Wallentin). Vgl. Jb. II. B291. — W. H. Behse, Dr., Rektor, Lehrbuch der Phys. für höhere Bürgerschulen, Realschulen und techn. Lehranstalten. 229 Abb., 228 S. Zweite unveränderte Aufl. Weimar, Voigt 1889. — A. Fricke, Leitf. f. d. Unterr.

Sumpf seine *Anfangsgründe* für Elementarschulen, Bürgerschulen und höhere Töchterschulen bestimmt. Er geht im Gegensatz zu anderen Büchern womöglich von der Erfahrung des täglichen Lebens aus, leitet aus dieser das Gesetz ab und bringt das Experiment als Bestätigung. Besonders wertvoll ist der jedem Paragraphen beigefügte Übungsstoff, welcher nicht in Rechen-, sondern in Denkaufgaben besteht, die wiederum dem täglichen Leben entnommen sind. Der Stoff ist methodisch in zwei Stufen gegliedert; die erste enthält alle Kapitel mit Ausnahme der strömenden Elektrizität, die zweite Stufe bringt diese nebst Erweiterung der früheren Kapitel; Wiederholungen sind geschickt vermieden. Von mathematischer Begründung wird durchweg abgesehen.

In einem gewissen Gegensatz hierzu steht das im wesentlichen für dieselben Schulgattungen bestimmte Lehrbuch von Behse. Die Mathematik wird in demselben, trotz der gegenteiligen Versicherung des Verf., verhältnismäfsig stark herangezogen, und in der Elektrizitätslehre werden nicht unbedeutende chemische Kenntnisse vorausgesetzt. Auf mathematische Geographie und Astronomie hat der Verf. wohl mit Recht verzichtet. Einiges aus der Meteorologie wäre erwünscht gewesen. An Stoff ist eher Überflufs wie Mangel vorhanden; die mit sichtlicher Vorliebe behandelte Akustik würde der Berichterstatter trotzdem ungern vermissen. Die Stoffverteilung ist nicht methodisch und der Lehrer wird besonders im Anfangsunterricht eine stark beschränkte Auswahl treffen müssen. Die Apparate sind schematisch skizzenhaft gezeichnet.

---

in der Physik. Braunschweig, Bruhn. — R. Gantzer, Dr., Oberlehrer, Ltf. für den phys. Unterr. an höheren Lehranstalten. 2. umgearb. Aufl. 184 Abb., 7 Karten, 398 S. Berlin, Weidmann, 1887. Bespr. BhS. V, S. 151 (Ibrügger). BSb. V, 68 (S. Koch), PA. XXX, 497 (Thieme). Praktische Physik I, 139 (G.). — L. Graetz, Kompendium der Physik. Wien, Töplitz und Deuticke. 326 S. Wied. BXII, 288. — A. Höfler, Über physikalische Lehrbücher. ZöG. 1887, 893. Poskes Z. I, 223. — Karl Koppe, Prof., Anfangsgründe der Physik für den Unterricht in den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen sowie zur Selbstbelehrung. 17. veränd. Aufl. Bearbeitet von H. Koppe, Dr., Oberlehrer. 359 Abb., 458 S. Essen, Bädeker. Bespr. ZhU. XVII. 15. Poskes Z. I. 180. — Krist, Anfangsgründe der Naturlehre für die Unterkl. der Realschule. 5. Auflage. Wien, Braumüller. Bespr. ZR. XIII, 368 (Wallentin). — Stewart-Warburg, Physik. 4. Aufl. Strafsburg, Trübner. Bespr. Gm. VI, 521 (Plafsmann). Vgl. Jb. II, B293. — K. Sumpf, Dr., Anfangsgründe der Physik in zwei getrennten Lehrstufen. Unter Anlehnung an des Verfassers Schulphysik bearbeitet. 2. Aufl. 185 Abb., 111 S. Hildesheim, Lax. Vgl. Jb. II, B295. — J. G. Wallentin, Dr., Prof., Grundzüge der Naturlehre für die Unterklassen der Gymnasien, Realschulen und verwandten Anstalten. Ausg. für Gymn. 234 Abb., 207 S 2. Aufl. Wien, Pichler (verspätet eingegangen, für 1889 zurückgelegt). — J. G. Wallentin, Dr., Prof., Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen de Mittelschulen und verwandten Lehranstalten. 5. veränd. Auflage. 232 Abb 318 S. Wien, Pichler (dgl.). — Wüllner, Lehrbuch der experim. Physil IV. Bd., 4. Aufl. Leipzig, Teubner 1230 S. Bespr. Schlöm. Ztsch. XXXII H. l. A. 31 (P. Zech).

Koppes Physik hat seit dem Jahre 1848 manche Wandlungen durchgemacht, sich aber unentwegt der Gunst der beteiligten Kreise zu erfreuen gehabt, da die Verf. es verstanden, mit der Zeit fortzuschreiten. *Anfangsgründe* ist ein bescheidener Titel, da das Buch bei dem leider sehr kleinen Druck und der ziemlich gedrängten Schreibweise aufserordentlich viel Stoff enthält. Zur Ausscheidung würde der Berichterstatter den chemischen Teil empfehlen. Die Reihenfolge der Kapitel ist systematisch zu rechtfertigen, methodisch wäre ein Teil der Mechanik an das Ende, die Wärmelehre an einen früheren Platz zu setzen. Die gröfste Änderung hat in der neuen Auflage die Elektrizitätslehre erfahren. Die absoluten wie die praktischen Einheiten finden gebührende Berücksichtigung.

Gantzer stellt den Grundsatz voran: Ein Lehrbuch müsse mehr Material enthalten, als durchgearbeitet werden kann. Der Berichterstatter ist entgegengesetzter Ansicht, und solchen Lehrern kommt Gantzer dadurch entgegen, dafs er unwichtigere Abschnitte durch kleineren Druck kenntlich macht. Grofsen Wert legt der Verf. auf Mitteilung vollständiger Tabellen, und sehr ausführlich sind die historischen Anmerkungen. Die neue Auflage hat Änderungen teils auf Grund der neuen Lehrpläne, teils auf Grund der neusten Forschungen erfahren. Das Prinzip von der Erhaltung der Energie ist in den Vordergrund getreten, die Wellenbewegung und mechanische Wärmetheorie sind ausführlicher behandelt. Erhebliche Erweiterung hat die Meteorologie erfahren. Eine Vermehrung der Abbildungen wäre erwünscht. Seitenüberschriften würden die Benutzung des Buches erleichtern.

Das im vorjährigen Bericht ausführlich besprochene Buch von von Beetz ist in der neunten Auflage durch Henrici bedeutend umgestaltet worden. Vor allem sind die Anmerkungen mit dem Haupttext inniger verarbeitet, die Gliederung weiter ausgeführt und die mathematische Darstellung mehr betont worden. Der Magnetismus ist der Elektrizitätslehre vorangestellt. Die Behandlung der Einzeldisziplinen wird Gelegenheit geben, auf dieses und die anderen Lehrbücher wiederholt zurückzukommen; jedenfalls teilt der Berichterstatter nicht die Ansicht eines Kritikers, der in der neuen Auflage einen Rückschritt sah.

Als brauchbar wird das Lehrbuch von Krist und der Leitfaden von Fricke empfohlen. Wüllners Handbuch geht über die Bedürfnisse der Schule weit hinaus und ist hinreichend bekannt.

c. Zeitschriften [3].

Unter dem Einflufs der grofsen technischen Errungenschaften der Physik hat sich in weiteren Kreisen das Bedürfnis fühlbar gemacht, an den Fortschritten der Naturwissenschaften wenigstens receptiv teilzu-

3) Comptes rendus. T. CVI et CVII. Abkürzung CR. — O. Dammer,

nehmen und diesem Bedürfnis genügen in erster Linie populäre Zeitschriften. Die beiden ziemlich nahestehenden Monatsblätter *Kosmos* und *Humboldt* sind zu einer einzigen unter dem letzteren Namen verschmolzen worden. Der *Naturforscher* hat sich seit dem 1. Oktober 1888 in die *Naturwissenschaftliche Wochenschrift* verwandelt. Dieselbe findet ihren Schwerpunkt in den beschreibenden Naturwissenschaften. Der Gründer des *Naturforschers*, W. Sklarek, hat in der *Naturwissenschaftlichen Rundschau*, unterstützt von Mitarbeitern wie B. Schwalbe, A. von Koenen, Victor Meyer und J. Bernstein eine neue ähnliche Wochenschrift geschaffen. Dieselbe betont die beobachtenden Naturwissenschaften vor den beschreibenden.

Rein wissenschaftlichen Arbeiten sind G. Wiedemanns *Annalen* gewidmet, während die *Beiblätter* eine Übersicht über die gesamte physikalische Litteratur geben. Im Gegensatz zu dem vorjährigen Bericht werden die in diesem besprochenen Artikel hier nur dann erwähnt werden, wenn sie unmittelbar die Schulphysik beeinflussen. Wiederholt wird Exners *Repertorium* und die *Zeitschrift für Instrumentenkunde* heranzuziehen sein, Hoppes *Archiv* und Schlömilchs *Zeitschrift* lieferten litterarische Berichte. Die Methodik des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts beeinflufst seit Jahren J. C. V. Hoffmanns Zeitschrift.

Zwei neue Zeitschriften für den physikalischen Unterricht sind fast einstimmig von der Kritik mit Freuden begrüfst worden: Poskes *Zeit-*

Dr., „Humboldt". Monatsschrift für die gesamte Naturwissenschaft. Stuttgart, Enke. Angezeigt v. Baumert, Ztsch. f. Naturw., Halle. LIX, 510. — Exner, Repertorium der Physik. Bd. 24. Wien. Abk. Ex. Rep. — J. C. V. Hoffmann, Ztsch. für mathem. und naturw. Unterricht. Jg. XIX. Leipzig, Teubner. Abk. Hoffm. Ztsch. — R. Hoppe, Archiv der Mathematik und Physik mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten. Gegr. von J. A. Grunert. Zweite Reihe, Teil VII. Leipzig, Koch. Abkrzg. Hoppes Arch.-Journal de physique. T. VII. — M. Krieg. Dr., Praktische Physik. Ztsch. f. Physiker, Techniker, Ärzte, Fabrikanten, Mechaniker, Optiker u. s. w. und Organ für den physikalischen Unterricht. Jg. I. Magdeburg, Faber. 12 Hefte, 432 S., ca. 160 Abb. Bespr. Hoppe, Litt.-Ber. 26, 21 (H.), CO. XVI, 167 (Glatzel), Gm. VI, 412 (Plafsmann). — Nature. Vol. XXXVI. — Philosophical Magazine. Vol. XXV. — F. Poske. Dr., Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht unter Mitwirkung von E. Mach und B. Schwalbe, Proff. Jg. I. 1887—1888. Abkzg. P. Z. Berlin, Springer. Bespr. BhS. V, 151 (Ibrügger), BSb. V, S. 20 (Henrici), PA. XXX. S. 491 (Thieme) ZG. 42, S. 80, CO. XVI, 166 (Böttger). — O. Schlömilch, Zeitschrift für Mathematik und Physik unter Mitw. von E. Kahl und M. Cantor. Leipzig, Teubner. Jg. XXXIII. — Schumann, Der Naturforscher, seit 1. Oktober 1888. — H. Potonié, Naturwissenschaftl. Wochenschrift (populär). Berlin, Riemann. — W. Sklarek Naturwissenschaftliche Rundschau, wöchentl. Bericht. Jg. II. Braunschweig Vieweg. — A. Westphal, Zeitschrift für Instrumentenkunde. Berlin, Springer Bd. 8. — G. Wiedemann, Annalen der Physik und Chemie. Neue Folge Bd. 33—35 bezw. 269—271. Leipzig, Barth. Abkürzung Wied. Ann. — G. u. E. Wiedemann, Beiblatt zu den Annalen der Physik und Chemie. Bd. XII Abkürzg. Wied. B. — Zeitschrift für Naturwissenschaften, Halle.

schrift für den physikalischen und chemischen Unterricht und Kriegs *Praktische Physik.* Während die erstere hauptsächlich die wissenschaftliche Ausbildung fördern will, legt die letztere ihren Schwerpunkt in die Experimentierkunst im weitesten Sinne des Wortes. Poskes Zeitschrift ist ausschliefslich dem Unterricht gewidmet. Jedes Heft bietet neben methodischen und wissenschaftlichen Originalaufsätzen aus der mathematischen und Experimentalphysik physikalische Aufgaben, kleinere Mitteilungen praktischer oder historischer Natur und ausführliche Berichte, welche den Leser völlig über das Gesamtgebiet der Physik auf dem Laufenden erhalten. Denn es werden nicht nur alle in in- und ausländischen Zeitschriften beschriebenen neuen Apparate und Versuche, Forschungen und Ergebnisse, soweit sie einen Lehrer der Physik oder Chemie interessieren können, wiedergegeben, sondern es kommt auch zur Darstellung, was für Unterricht und Methode gethan, in Technik und Mechanik Neues geleistet wird.

Kriegs *Praktische Physik* sucht sich ein weiteres Publikum und wird es nach dem wohlgelungenen ersten Jahrgang auch zweifelsohne finden. Aufser Originalarbeiten, die sich auf neue Apparate oder wichtigere ältere beziehen, werden regelmäfsig Referate über Prüfung von Instrumenten gegeben. Das Repertorium physikalischer Aufgaben bringt weniger mathematische Berechnungen, als sogenannte Laienfragen und deren Beantwortung. Mitteilungen aus physikalischen Werkstätten mit sorgfältigen Originalzeichnungen, praktische Winke für Werkstätten, eine gedrängte Übersicht der Journallitteratur und öfter sogar physikalische Scherze machen den übrigen Inhalt aus. Keine der beiden Zeitschriften dürfte im physikalischen Kabinett einer höheren Schule fehlen.

d. Praktische Übungen [4]).

Im Anschlufs an Kriegs Zeitschrift, welcher auf diesem Gebiet der Löwenanteil zufällt, finde die physikalische Praxis im allgemeinen hier Erwähnung, während einzelne Versuche an der betreffenden systematischen Stelle eingereiht werden sollen. Weinholds *Demonstrationen* und *Vorschule* sind hinreichend bekannt. Einen glücklichen Griff hat nach Szymânskis Urteil Schlösser mit der deutschen Bearbeitung des

4) H. Ebert, Anleitung zum Glasblasen für Physiker und Chemiker. Nach dem Englischen von Shenstone. Leipzig, Barth. 86 S. Wied. B. XII, 134. Vgl. Bornträger, Feilen von Glas mittels Natronlauge. Chem. Centralbl. 19, S. 63. — Glazebrook und Shaw, Einführung in die physikal. Praxis. Deutsch von Schlösser. 86 Abb. Leipzig, Quandt und Händel. Bespr. BbR. VIII, S. 83 (Kurz), P. Z. I, 225 (Szymânski). — M. Krieg, Praktische Physik. Jg. I. — Schirlitz. Optische Projektionskunst im Dienst des Unterrichts. Pr. Phys. I, 1, 80, 153. — Weinhold, Physikalische Demonstrationen. Leipzig, Quandt und Händel. — Weinstein, Handbuch der physikalischen Mafsbestimmungen. Berlin, Springer. Hoppe, Litt. Ber. 26, 20.

Werkes von Glazebrook und Shaw gethan, doch ist dasselbe weniger Schülern, als Lehrern an Anstalten mit kleinem Laboratorium zu empfehlen.

e. Aufgaben-Sammlungen[5]).

Wenn auch die physikalische Aufgabe noch nicht die centrale Stellung beansprucht, wie sie die mathematische in neuester Zeit einnehmen zu wollen scheint, betont wird sie mehr und mehr, ja oft sogar über die rein mathematische gestellt, z. B. von Pietzker, der für das Abiturientenexamen solche Aufgaben fordert, welche die Fähigkeit des Schülers, richtig zu disponieren, in Anspruch nimmt, ohne zu grofse rechnerische Schwierigkeiten zu bieten.

Der Vorbereitung für diesen Zweck würden Buddes *Physikalische Aufgaben* dienen. Nach dem Vorgang von Martus und Wallentin hat der Verf. den reichen Schatz von Aufgaben, welcher in den Programmen niedergelegt ist, zugänglich gemacht und zwar als erster ausschliefslich die physikalischen Aufgaben der Entlassungsprüfungen durch sorgfältige Sichtung, Ausbesserung und Hinzufügung der Lösungen zu einem sehr brauchbaren Übungsbuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten erweitert. Vielleicht hätte der Verf. einzelnen Abschnitten eigene Aufgaben hinzufügen sollen, z. B. der Lehre von der Erhaltung der Energie und der Elektrik. Als Anhang sind eine Reihe von Überschriften zu Abhandlungen physikalischen Inhalts gegeben. Die Auflösungen sind durchaus nicht nackte Resultate, bieten aber andererseits dem Schüler noch hinreichende Gelegenheit zur Selbstthätigkeit.

Während das *Aufgabenrepertorium* in J. C. V. Hoffmanns Zeitschrift ausschliefslich schwierige Aufgaben aus der mathematischen Physik bringt, hat die Poskesche Zeitschrift das Verdienst, den Namen *Denkaufgaben* für die ohne besondere Rechnung lösbaren, aber darum keineswegs besonders leichten Aufgaben kreiert zu haben. An der Stellung und Lösung derselben beteiligten sich neben J. Epstein E. Mach, M. Koppe, J. Henrici, R. Wronsky, während an den rechnerischen Aufgaben neben M. Koppe

---

5) W. Budde, Dr., Obl., Physikalische Aufgaben für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Braunschweig, Vieweg. 148 S. Bespr. BhS. V, 151 (Ibrügger), Gm. VI, 162 (Plafsmann), PA. 30, S. 287. (Wallentin) R. Z. XIII, 240, P. Z. I, 273 (M. Koppe). — Ducrue, Die Absolutorialaufgaben in Bayern. 1 Lief. Aufgaben aus der Mathematik und Naturw. a. d. hum. Gymn., Realgymn. und Realschulen Bayerns. 3. Aufl. ergänzt bis 1887. Würzburg, Stahel. — J. Epstein und andere. Denkaufgaben. P. Z. I, S. 110. 211. — L. Hofmann, Repertorium physikalischer Aufgaben. Pr. Phys. 163, 259, 295. 327, 355. — M. Koppe, Physikalische Augaben. P. Z. I, S. 68, 160, 259. — Pietzker, Über die Erziehung zum Arbeiten. PA. XXX. S. 93–105. — Weinmeister, Emmerich u. a. in dem von Lieber und Müsebeck redigierten Aufgaben-Repertorium von J. C. V. Hoffmanns Ztsch. XIX, S. 24. 267. 341. 507. 583. — S. Young, Questions on physics. London, Rivington. Wied. B. XII. 86.

G. Helm, Meutzner und E. Lampe thätig waren. L. Hofmann sucht in dem geschickt geleiteten *Repertorium der praktischen Physik* einen physikalischen Fragekasten für die Leser der Zeitschrift herzustellen. An der Beantwortung beteiligten sich neben dem Redakteur L. Weiler, Wöhler, Plassmann u. a. Neuerdings sollen auch physikalische Abiturientenaufgaben hier Erledigung finden.

Unter den neuerschienenen Lehrbüchern enthält Behse einige gelöste numerische Aufgaben, Sumpf zahlreichere praktische. Ducrue bietet unter den bayerischen Absolutorialaufgaben auch einige physikalische.

2. Die einzelnen Disziplinen.

a. Mechanik[6-9].

Eine dynamische Erklärung der Gravitation[6]) hat Rysanek versucht unter Zugrundelegung von Le Sages Hypothese vom Ätherhagel. Häufsler sieht im Gegensatz die Ursache der Molekularen-Anziehung und -Abstofsung in der Rotationsbewegung der Atome. Taits *Eigen-*

6) Claus, Über Potentialkräfte. Pg. Leisnig R. Sch. — J. D. Everett, Physikalische Einheiten und Konstanten. Deutsch von Chappius und Kreichgauer. Leipzig, Barth. 126 S. Bespr. Wied. B. XII, 672. Hoppe, Litt. B. 26, 20. — Foster, Density and specific Gravity. Nature vol. 38, Nr. 966, p. 6. Gegen Foster: Greenhill, Nat. p. 54, Elder, Nat. p. 55; gegen Greenhill: Lock, Nat. p. 77 und Mac-Gregor, Nat. p. 149. — De Freycinet, Neue Einheiten. CR. CV., p. 903. — Geoghegan, Work and energy. Nat. vol. 38, p. 77. — Häufsler, Die Rotationsbewegung der Atome als Ursache der molekularen Anziehung und Abstofsung. Exn. Rep. XXIV, S. 179—196. 209—223. — H. Januschke, Verwendung des Energie-Prinzips im Unterricht. P. Z. II, 65—74. — M. Planck, Das Prinzip der Erhaltung der Energie. Leipzig, Teubner 1887. 247 S. Bespr. Wied. B. XII, 134. — Rysanek, Versuch einer dynamischen Erklärung der Gravitation. Exn. Rep. XXIV, S. 90—114. Bespr. ZR. XIII, 477 (Wallentin). — P. G. Tait, Die Eigenschaften der Materie, übers. von G. Siebert. Wien, Pichler. 322 S. 30 Abb. Bespr. P. Z. II, 45 (Poske). — R. Wronsky, Das Intensitätsgesetz und die Gleichartigkeit der analytischen Formen in der Lehre von der Energie. Eine elementare Einführung in die Energetik. Frankfurt a. O., Harnecker. 24 S. Vgl. G. Helm, Lehre von der Energie. Leipzig, Felix 1887. 104 S., und Popper. Physikalische Grundsätze und Übertragungen. 1884.

7) Joh. Bergmann, Vibratorium (Vervollkommnung eines früheren Apparates. P. Z. I, 25). Poske Z. I, 200. Vgl. Jb. II, B303. — Gerland, Zeitschrift für Instrumentenkunde, VIII, S. 77, weist Galilei als Erfinder eines Pendelwerks, Huygens als davon unabhängigen Erfinder der Pendeluhr nach. — A. Handl, Das Mitnehmen durch die Reibung. P. Z. I, 107. Schiefe Stofs. P. Z I. 115. — R. Heger, Parallelogramm der Bewegungen und der Kräfte. Pg. d. Wettiner Gm. Dresden 1887. 33 S. Wied. B. XII, 618 (Betonung des Unterschiedes zwischen Geometrie und Mechanik). — R. Hildebrand, Wied. Ann. 34, 361. Feuchtigkeit dehnt die Hölzer bis zu 2% ihrer Länge aus. — R. Klimpert, Lehrbuch der Statik fester Körper. 380 Abb. 460 S. 4°. Stuttgart, Maier. — R. Klimpert, Lehrbuch der Elastizität und Festigkeit.

schaften der Materie ist kein Schulbuch, für Lehrer zur Kenntnisnahme der neuesten Ansichten eher empfehlenswert, aber durchaus nicht leicht verständlich. Die Übersetzung hat mit um so gröfseren Schwierigkeiten zu kämpfen, als Tait thunlichst die physikalischen Begriffe an die englische

---

186 Abb. 298 S. Stuttgart, Maier. — Klingberg, Über Mönnichs Fallmaschine (Jb.II, B297). Pr. Phys. I, 149. — M. Krieg, Scheinbares Paradoxon (Stellungen eines Menschen in einem rasch gebremsten Zuge) Pr. Phys. I. 288. — E. Mach, Über die Anordn. quantit. Schulversuche. P. Z. I, 197. - Maclean, Experimente zur Mechanik (mit einer schweren Kugel). Pg. Phys. I, 222. — E. Maifs, Zur Lehre von der Centralbewegung. ZR. XIII, 201. — Mayenberg, Hauptsätze der Centr.- und Pendelbewegung in elem. Behandlung. Pg. Hof 1887. 15 S. — Fr. C. G. Müller. Verwendung starker Blechscheiben und Drähte zu mech. Experim. P. Z. I, 205. — Muirhead. Die Gesetze der Bewegung. Phil. Mag. 23, p. 473 (historische Darlegung der besten existierenden Begriffe der Dynamik. Wied. B. XII, 146). — H. Muraoka, Über die Deformation der Metallplatten durch Schleifen. Journ. of the college of science, imperial university, Japan, vol. I, part. I, p. 69—84. — A. Oberbeck, Über das Mitschwingen zweier Pendel. Wied. Ann. 34, 1041. P. Z. I, 253. — Plafsmann, Zur Darstellung einfacher Schwingungen. Gm. VI. 219. — Puluj, Fallapparat. Wied. Ann. 33, 575. Westphals Ztsch. für Instrumentenkunde. VIII, 181. — O. Reichel, Verwendung des Centrifugalpendels. P. Z. I. 113 (vgl. Fr. C. G. Müller, Jb.II, B297). — O. Reichel, Phys. Pendel, welches die Veränderung von g versinnbildlicht. P. Z. I, 165. — A. Toeplers Vorlesgs.-App. z. Statik und Dynam. starrer Körp. Beschrieben von R. Hennig. P. Z. I, 137-148. Westph. Ztsch. f. I.-K. VIII, 217. — A. Vofs, Die Schwungkraft. P. Z. II. S. 17-19. Vgl. ZG. 42, S. 509. — Walker, Theory and use of a physical ballance. Oxford, Clarendon Press 1887. Nature vol. 38, p 146. — Rudio, Über einige Grundbegriffe d. Mechanik. Wolfs Vierteljahrsschrift d. naturf. Ges. z. Zürich. XXXI. S. 59—76. Ref. P. Z. II, 102. — Rollmann, Selbstregistrierende Fallmaschine. Pr. Phys. 258. — Wallentin, Zur Lehre vom Reversionspendel. ZR. XIII. 396—403. — Warring, Experimente über Kreisbewegung.

8) J. Holden, Einfache Versuche mit Lampencylindern. Pr. Phys. I, 119 — Karsten, Quecksilberreinigung. Ztsch. f. Instr.-Kunde. VIII, S. 135 bis 136. — v. d. Mensbrugghe, Oberflächenspannung. Pr. Phys. I. 312. — W. C. Röntgen u. L. Schneider, Über die Kompressibilität des Wassers. Wied. Ann. 33. 644. — G. Quincke, Über periodische Ausbreitungen von Flüssigkeits-Oberflächen. Wied. Ann. 35, 580—642.

9) Aitken, Staubgehalt der Luft. Wied. B. XII, 328. — Ch. V. Burton, Verhältnis der spezifischen Wärme für alle vollkommenen Gase gleich $^5/_3$ (theoretisch) Wied. B. XII, 33. — Dous. Abhängigkeit der Dämpfe vom Druck wird durch Neigen eines Barometerrohres nachgewiesen. Pr. Phys. I, 160. — Gerlach, Zur Theorie des Segelns. Pg. Luisenst. Ober-Realschule Berlin. Gaertner. 32 S. 1 Taf. — W. Holtz, Spiralförmige Wirbel in Flammen. Wied. B. XII, 27. — Hopkins, Quecksilberregen durch Malaka-Holz durch Saugen mit dem Mund bewirkt. Pr. Phys. 153. — G. Jäger, Gröfse der Moleküle. Wied. B. XII, 116. — Diro Kitao, Zur Theorie d[illegible] Wirbelstürme. Journ. of the science Japan vol. I, part. II, p. 113—209. V[illegible] Oberbeck, Wied. Ann. XVII. Sprung, Archiv d. deutschen Seewarte. G. May, Geschichte der Ballon-Fahrten. London, Whittaker. Wied. B. XII. [illegible] — O. Meifsner. Demonstrations-Barometer. Pg. Pillau 1887. Verbesserung an demselben. Pr. Phys. I, 113. — Nogués, Über Rauchringe. CR. 1[illegible] p. 1166. - Stoney, Gewicht des Wasserstoff-Atoms. Wied. B. XII, 135.

Umgangssprache anknüpft und aus dieser die physikalische Sprache, ja selbst physikalische Sätze (Arbeitspreis) ableitet. Besonders berücksichtigt ist Elastizität und Zusammendrückbarkeit. Der gröfste Teil des Buches ist nicht der Betrachtung des Stoffes, sondern der der Energie gewidmet. Ausschliefslich die letztere behandeln die Arbeiten von M. Planck und Wronsky. Der erstere zeigt, wie man das Prinzip der Erhaltung der Energie als gemeinsamen Ausgangspunkt für eine einheitliche Darstellung der Physik benutzen kann. Der letztere sucht dasselbe Prinzip, und zwar in der von G. Helm aufgestellten Fassung, in fünf Abschnitten: Ausdehnungsarbeit, kinetische Energie, potentiale Energie, Wärme, Allgemeines nachzuweisen. Mancherlei Schwierigkeiten und die bekannte Lücke des Gesetzes in der Wärmelehre gesteht er offen ein, giebt aber Andeutungen über seine Hoffnung, auch diese zu entfernen. Die Schrift ist trotz der Vermeidung höherer Rechnung für Schüler wohl zu schwer. Besser hat Januschke den elementaren Standpunkt zu wahren gewufst. Bei der sonst gewissenhaft historischen Methode fällt die Ableitung der Kepplerschen Sätze aus dem Newtonschen Prinzip auf. Die Arbeit beschränkt sich nur auf die Centralbewegung. Von den Lehrbüchern behandelt Beetz-Henrici mit wenig Worten das Prinzip von der Erhaltung der Energie, Gantzer braucht den Ausdruck „Erhaltung der Arbeit“ und Behse den veralteten „Erhaltung der Kraft“. Auch in England sucht man nach einer scharfen Definition von Arbeit und Energie (Geoghegan).

Dichte und spezifisches Gewicht in ihrer Verschiedenheit (der Entstehung nach) und Übereinstimmung (der Zahl nach, richtige Einheiten vorausgesetzt) gaben Veranlassung zu einem erbitterten Streit in der Zeitschrift *Nature* (Foster). Beetz hebt die Verschiedenheit nicht genügend hervor, dagegen erscheint der Abschnitt über das absolute Mafs in der neuen Auflage erheblich verbessert. Gantzer erklärt die Dichte zu kurz und rechnet ausschliefslich mit der technischen Krafteinheit. Recht klar ist dies Kapitel bei K. Koppe. Um die grofsen Schwierigkeiten auf diesem Gebiet dauernd zu heben, schlägt De Freycinet als Längeneinheit g Meter vor, und leitet aus dieser die Gewichtseinheit ab, welche zugleich Krafteinheit ist und die Masseneinheit enthält.

Die Geostatik[7]) hat R. Klimpert in einem 460 Seiten starken Quartband behandelt. Der Titel hat etwas so Reklamehaftes, dafs der Berichterstatter dem Buch durch Unterdrückung des gröfsten Teiles der Aufschrift einen Dienst zu erweisen glaubt. Für Schulen ist das Buch völlig unbrauchbar, zum Nachschlagen nur nach längerer Übung verwendbar. Dagegen kann man es Männern von geringer mathematischer Vorbildung und viel freier Zeit empfehlen. Anordnung und Inhalt sind

---

Silvanus P. Thompson, Entwicklung der Quecksilberluftpumpe. Pr. Phys. I, S. 25—49. — N. Zuntz, Vorlesungs- u. Schulversuche über Diffusion und Absorption von Gasen. Poskes Z. I, 105.

die üblichen, die Form ist das System Kleyer (vgl. Bericht über die Trigonometrie), d. h. es werden Aufgaben gestellt und bis auf die kleinsten Rechnungen, leider ohne Kenntnis neuerer Methoden, ausgeführt. Die Äufserlichkeiten des Druckes haben manches sonderbare, erscheinen aber bei näherer Betrachtung zum Teil weniger unpraktisch, als auf den ersten Blick. Die Zeichnungen verdienen Anerkennung. Allerdings kann kein anderes Buch an Reichhaltigkeit mit dem Klimpertschen wetteifern; dagegen zeichnet sich Sumpf durch gute Auswahl des Nötigsten aus, Behse giebt Schwerpunktsberechnungen, und recht ausführlich geht Gantzer auf dieselben ein (S. 24). Bei der Berechnung der Standfestigkeit dürfte es sich empfehlen, die Gröfse der zum Umwerfen nötigen Arbeit festzustellen. K. Koppe widmet dem Trägheitsmoment eine ungewöhnliche Aufmerksamkeit. In den beiden letztgenannten Büchern kann die Darstellung des Gleichgewichts am Keil nicht als gelungen bezeichnet werden: die Ausdrucksweise ist, wenn das Richtige überhaupt damit gemeint ist, jedenfalls unklar.

Für die experimentelle Darstellung einer grofsen Reihe statischer und dynamischer Erscheinungen eignet sich die Toeplersche auf Kugeln rollende, schwere gufseiserne Scheibe. Dieselbe kann entweder frei seitlich verschoben oder nach Einfügung eines Stiftes gedreht werden. Die zahlreichen Anwendungen, z. B. zur Darstellung des Prinzips der virtuellen Geschwindigkeiten, des allgemeinen Hebelgesetzes und als Ersatz der Fallmaschine, hat R. Hennig in einem Aufsatz dargelegt.

Unter Ausschliefsung des Kraftbegriffes giebt Rudio eine methodische Darstellung der Elemente der Dynamik. Er zeigt, wie man ohne Benutzung höherer Mathematik in voller Schärfe die erste Ableitung des Weges nach der Zeit als Geschwindigkeit, die zweite als Beschleunigung findet. Der Berichterstatter bedauert, auf diese Arbeit sowie auf die Aufsätze von A. Vofs und E. Maifs über Centralbewegung nicht näher eingehen zu können, da gerade die korrekte Einzeldarstellung einen Auszug unmöglich macht. Besonders reichlich ist das Pendel mit Bearbeitungen bedacht worden.

Wenden wir uns nun, um mit Henrici zu sprechen, den Kräften zu, welche auf die einzelnen „Molekel“ wirken, so tritt uns auch hier ein mächtiger Quartant von H. Klimpert entgegen, auf welchen das Urteil über die Geostatik gleichfalls Anwendung findet. Abstofsend wirken die beständigen Hinweise auf die Kleyersche Encyklopädie. Gantzer behandelt die verschiedenen Festigkeiten gegenüber dem Zerreifsen, Zerbrechen und Zerdrücken gut, auch die Sicherheitsmodulen werden angegeben. Die Hervorhebung der wichtigsten Worte durch stärkeren Druck wäre hier und an anderen Stellen des Buches erwünscht gewesen. Der Abschnitt über Teilbarkeit würde von einem Chemiker sehr unsanft kritisiert werden.

Die Elemente der Hydrostatik[8]) als Einleitung in die Physik darzubieten, empfiehlt Husmann. Dafs einzelne Abschnitte gerade aus dieser

Gebiet für das Verständnis zahlreicher physikalischer Erscheinungen und Apparate unumgänglich notwendig sind, wird allgemein zugegeben; dem Berichterstatter scheint aber Husmann etwas zu weit zu gehen, wenn er ausführlich auf das hydrostatische Paradoxon und Ähnliches eingeht. Eher dürften noch solche hübschen Versuche, wie sie Mensbrugghe für die Oberflächenspannung in der *Praktischen Physik* angegeben hat, geboten werden. Behse stellt die Hydrodynamik besser und ausführlicher dar, als in kleinen Leitfäden sonst üblich ist. Doch könnte noch etwas von der Theorie gestrichen und durch einige praktische Zahlen ersetzt werden. Die Zeichnung für Kapillarität ist bei Gantzer so übertrieben, dafs mancher Schüler darüber das Hauptgesetz der kommunizierenden Gefäfse vergessen wird. Bei K. Koppe ist der artesische Brunnen verzeichnet.

Die Aerostatik[9]) ist Gantzer wohl gelungen: Luftpumpe und Aneroidbarometer (falsche Etymologie) sind besonders klar gezeichnet und gut erklärt. Behse ist die Begründung der barometrischen Höhenanschauung verunglückt, korrekt ist dieselbe bei K. Koppe, nur vermifst der Berichterstatter den für Schüler und Lehrer vollkommen ausreichenden Hinweis, dafs einer Druckdifferenz von 1 mm eine Höhendifferenz von 12 m entspricht. Bestimmte Zahlen sind ja für den Unterricht immer von einem gewissen Wert, z. B. aus diesjährigen Untersuchungen: das Gewicht eines Wasserstoffatoms gleich $1/10^{24}$ gr, Durchmesser eines Moleküls etwa $1\,1/2$ Milliardstel eines Centimeters, Anzahl der Staubteilchen in einem Kubikcentimeter Luft bei Regen 22 000, bei schönem Wetter 130 000, im Zimmer am Boden 2 Mill., an der Decke $5\,1/2$ Mill. — Wo Diffusionsversuche in der Physik vorgenommen werden, ist die Zuntzsche Anordnung empfehlenswert. Gerlach hat seinen hydrodynamischen Arbeiten (*Jb.* II B 300) eine Theorie des Segelns folgen lassen, die sich besonders mit dem Paradoxon „schneller segeln, als der Wind“ beschäftigt. Die kleine Schrift ist nicht nur wissenschaftlich, sondern auch praktisch interessant und lesenswert.

b. Akustik[10]).

Die Lehre vom Schall wird von Sumpf unmittelbar hinter die Mechanik gestellt, Gantzer schiebt dazwischen die Lehre von der Wärme ein, K. Koppe läfst letztere der Lehre vom Licht folgen und stellt die Elektrizitätslehre vor die Akustik; Henrici schliefst die Thermotik

10) Brillouin, Elementare Darlegung der Helmholtzschen Theorieen über tönende Luftsäulen. J. de. Phys. VI, p. 205. — R. von Fischer-Benzon. Das tönende Echo. Poskes Ztsch. I, 116. Vgl. Oppel, Pogg. Ann. 94, S. 357 u. 530. — Geith, Untersuchungen über die Schallstärke. Pg. Hamburg, Johanneum. — Grimsehl, Tonstärkemessungen. Wied. Ann. 34 S. 1028 bis 1038. — Grimsehl, Abänderung des Szymánskischen Ventils. Poskes Ztsch. II, 59. — Hopkins, Einfache akustische Experimente. Pr. Phys. I, 151. — E. Mach, Die Schwingungsform einer gestrichenen Saite ist eine

an die Mechanik, geht dann zur Lehre vom Magnetismus und von der Elektrizität über und setzt die Wellenlehre mit Akustik und Optik an den Schlufs; Behse endlich verweist die Lehre vom Schall in einen Anhang, da sie an den höheren Bürgerschulen nicht Unterrichtsgegenstand ist. Was die Behandlung betrifft, so ist Behse populär, Sumpf elementar, Gantzer vielleicht etwas zu ausführlich, wenn er auch für den Lehrer durch gründliche Behandlung von Einzelheiten, wie z. B. der Theorie der Tonleitern und der Orgelpfeifen viel Interessantes bietet. Bei K. Koppe ist der Abschlufs der Lehre vom Schall in den ersten Abschnitten der Optik zu suchen; Henrici hat die v. Beetzsche Wellenlehre wesentlich umgestaltet durch Hinzufügung ausführlicherer mathematischer Begründung und mehrere Umstellungen.

Einzeldarstellungen hat die Sinusbewegung durch Plafsmann und Bergmann gefunden. Szymánski hat sein Ventil beschrieben und die vorteilhaften Verwendungen desselben angegeben. Grimsehls Tonstärkemessungen haben das negative Resultat gegeben, dafs die bisherige Annahme über die Abnahme mit dem Quadrat der Entfernung ungenau ist. Eine schon aus dem Jahre 1871 stammende Beobachtungsreihe nebst Erklärung veröffentlicht von Fischer-Benzon über einen eigentümlichen hohen Sirenenton, der bei Geräuschen in der Nähe eines engen Gitters entsteht. Geradezu wunderbar ist die Schilderung eines durch die Luft wandernden Glockentons im Röderbachthal in der Nähe des Erbeskopfes. Eine befriedigende Erklärung vermag der Entdecker Reuleaux nicht zu geben.

c. Thermotik [11]).

In der Thermotik tritt bei Henrici eine Neigung, die Theorie mathematisch auszubilden, hervor, und ist ihm dies von Physikern zum Vorwurf gemacht worden. Für den mathematischen Lehrer hat die präcise Darstellung etwas entschieden Anziehendes. Gantzer giebt auch hier

---

Kurve von zickzackförmiger Gestalt. Poskes Ztsch. I, 264. — Plafsmann, Zur Darstellung einfacher Schwingungen. Gm. VI, 219. — L. Pfaundler, Wellenapparat zur Demonstration der Zusammensetzung von zwei und mehr Transversal-Wellen mit stetiger Änderung des Gang-Unterschiedes. Poskes Ztsch. I, 98. — Reuleaux, Das singende Thal bei Thronecken, ein Hochwaldrätsel (mit Karte). Koblenz, Wilh. Gross. Schumanns Ztsch.: Der Naturforscher No. 21 S. 30. — P. Szymánski, Ventil. Poskes Ztsch. I, 148. Vgl. Jb. II B 303. — Weiler, Peitschenknall. Pr. Phys. I, 327. — Wittstein, Grundzüge der math.-phys. Theorie der Musik. Hannover, Hahn.

11) C. Dieterici, Wärme-Äquivalent d. Grammkalorie (424,36 ± 0,17 10^5 g cm^2/ $sec.^2$. Wied. Ann. 34, 844. — Drechsler, Älteste Metallthermometer 1740 von Zimmer angefertigt. 2½ m hoch. Leopoldina XXIX. S. 9: bis 96. — Duda, Über die durch Erwärmung bewirkte Ausdehnung der Körper. Pg. Brieg 1887. Bespr. Poskes Ztsch. I, 177 (P). — Gerber, Der absolute Nullpunkt ist — 274,33. Leop. Car. Act. 52, p. 103. — A. Herzen Le travail musculaire dans ses rapports avec la loi de l'équivalence thermody

viele Tabellen mit ungemein genauen Zahlen; dem Berichterstatter scheinen die Behseschen Abrundungen (z. B. spezifische Wärme des Eisens $^1/_9$, des Silbers $^1/_{20}$, der Luft $^1/_4$) für Schüler empfehlenswerter. Die an sich willkommenen Karten bei Gantzer sind im Druck nicht gelungen und „Umbrometer" ist ein böser Druckfehler. Schwalbes Versuche über Spannkraft der Dämpfe sind überraschend einfach, gelingen leicht und sind völlig überzeugend. Einen heiklen Punkt der physiologischen Wärmetheorie hat A. Herzen wenigstens theilweise befriedigend erledigt: Bei Beginn einer gröfseren Muskelthätigkeit fällt die Körpertemperatur. Die reichhaltige Litteratur über Meteorologie soll bei der Geophysik behandelt werden.

d. Optik [12]).

Für die Darstellung der geometrischen Optik hat K. Schellbach in zwei Aufsätzen einen hervorragenden Beitrag geliefert. Im Eingang betont er, dafs ein Lichtstrahl ein unendlich dünner Lichtkegel sei, nicht eine gerade Linie; der Ort des Auges müsse berücksichtigt werden, was

---

namique. Bull. de la soc. Vaudoire des sc. nat. vol. 23 p. 38. — Krebs, Erzeugung von Wärme durch Hemmung (nach Tyndall) Pr. Phys. I, 9. — Mitschell, Wärmeleitungs-Vermögen von Eisen, Kupfer, Neusilber. Wied. B. XII, 522. — Fr. C. G. Müller, Empfindliches und zuverlässiges Luftthermometer zu Demonstrationszwecken. Poskes Ztsch. I, 102. — A. Schleiermacher, Wärmeleitungsfähigkeit der Luft 0,00281, des Wasserstoffs 0,90275, der Kohlensäure 0,00548. Wied. Ann. 34, 637. — B. Schwalbe, Ein einfacher Versuch über die Spannkraft der Dämpfe. Poskes Ztsch. I. 115. — Sieg, Pictets Eismaschine und der zweite Satz der mechanischen Wärmetheorie (Widerspruch gegen Carnots Kreisprozefs). Pr. Phys. I, 56. — Alb. Vofs, Elementare Ableitung der adiabatischen Gleichung. Poskes Ztsch. I, 155; nach des Verf. Programmarbeit. Vgl. Jb. II B305. — Wild, Erfahrungen mit dem Thermographen von Negretti u. Zambra. Westphahls Ztsch. f. I. K. VIII, S. 145. — Young, Ein empfindliches Thermometer für Vorlesungszwecke. Chemical News 56 S. 261. Vgl. A. Thaer. Ztsch. phys. Unterr. III, S. 86. Jb. II B307.

12) A. Anděl, Prof., Grundzüge der Farbenlehre. 10 Fig. 54 S. Wien. Hölder (für 1889 zurückgelegt). — K. L. Bauer, Apparat für mechanische harmon. Teilg. und Darstellg. der Lagen der Bilder, die durch sphär. Spiegel oder Linsen erzeugt werden. Wied. Ann. 33, 218. Pr. Phys. I, 1888. — Böklen, Die hist. Entw. d. Theorie d. Regenbogens. KW. 35. 1—7. — W. Donle, Über Frauenhofersche Ringe. Wied. Ann. 34, 801. — H. Ebert, Über die Abhängigk. der Wellenlänge des Lichtes von seiner Intensität. Diss. Erlangen. Bespr. Naturforscher XXI, 3 (O. Schumann). — H. Ebert, Einfl. der Schwellenwerte der Lichtempfindg. auf den Charakter der Spektra. Wied. Ann. 33, 136. — F. Ernecke, 150 optische Versuche. Berlin, Gaertner 1889. 52 S. 24 Fig. — R. Geigel, Über Reflex des Lichtes im Innern des Auges. Wied. Ann. 34, 347. — v. Gothard, Verbess. am Heliostaten. Centr.-Z. f. Opt. u. Mech. 9 p. 13. — Br. Kolbe, Demonstrations-Photometer. Poskes Ztsch. I, 193. — A. Kundt, Brechungs-Exponenten der Metalle. Wied. Ann. 34, 469. — Lorentz, Hypothesen über d. Verh. des Äthers in durchsichtigen u. undurchsichtigen Körpern. Wied. B. XII, 100. — Nichols, Das Himmelsblau ist rein subjektiv. Trans. Kans. Akad. 10 p. 111. Nichols, Rein weifs ist kohlensaure Magnesia, rein schwarz Lampenrufs. Trans.

häufig nicht geschehe, so dafs „statt des Bildes der Münze in der Kaffeetasse ein Phantom erscheine". Wirklich ist diese Zeichnung bei Behse und Koppe wenig gelungen, dagegen korrekt bei Gantzer und Sumpf. Schellbach legt die Newtonsche Hypothese zu Grunde; die Darstellung ist meisterhaft in Einfachheit und Eleganz. Dafs nebenbei die Kegelschnitte nebst Evoluten gründlich behandelt werden, zeigt, wie vergeblich die Vorschriften der „Lehrpläne" sind: Ist die analytische Geometrie verboten, so bringt man den Stoff unter synthetischer, algebraischer oder physikalischer Flagge.

Für die Methodik der physikalischen Optik liefern Erneckes *150 optische Versuche* einen schätzenswerten Beitrag. Zwicks bekannter Linsenapparat findet durch dieses Heft eine Ergänzung, indem nach Angaben und zweifelsohne unter thätiger Mitwirkung von H. Zwick eine grofse Anzahl, selbst von Schülern ausführbarer Versuche zur Veranschaulichung der Grundlehren der Ausbreitung, Spiegelung und Brechung des Lichtes zusammengestellt sind. Dabei sind die Verfasser selbständig auf den Szymánskischen ähnliche Versuche gekommen. Das Büchlein kann sogar ohne den Zwickschen Apparat mit Vorteil benutzt werden.

Auf die Benutzung des Kreisspiegels weist aufser Schellbach auch A. Vofs hin unter Bezugnahme auf Szymánskis einfachen Apparat (*Jb.* II B310). Auch die gründliche Behandlung des Regenbogens erscheint A. Vofs im Unterricht unerläfslich. Die historische Entwicklung der Theorie des Regenbogens, die Böklen giebt, wird manchem Lehrer willkommen sein.

Dafs die Metalle durchsichtiger sind, als man nach der Maxwellschen elektrischen Theorie annahm, hat Wien gezeigt und Kundt hat sogar die Brechungsexponenten derselben bestimmt. Bei dieser Gelegenheit sei auch die Lorentzsche Äthertheorie erwähnt, wonach ein durchsichtiger Körper für den Äther vollkommen durchdringbar ist. Im Innern

---

Kansas Akad. 10 p. 111. — K. Noack, Verzeichnis fluoreszierender Substanzen n. d. Farbe des Fluoreszenzlichtes geordnet. Schrift. d. Ges. z. Befrd. d. Naturw. Marburg. Bd. XII. Abhd. 2 S. 53–155. — C. Pfulrich, Der Brechungsexponent des Wassers erreicht ein Maximum zwischen — 1° und — 2°. Wied. Ann. 34, 327. — Rees, Die gröfsten Teleskope der Welt. Pr. Phys. 209. — K. Schellbach, Beiträge zur geometrischen Optik. Poskes Ztsch. I, 185, 239. — Stevens, Optische Selbstdemonstrationen. Wied. B. XII. 576. Vgl. Jb. II B310 (Szymánski). — Stoney, Irisieren der Wolken durch Eiskrystalle. Wied. B. XII, 52. — Stockes, Das Licht. 12 Vorlesungen, deutsch von Dziobeck. 308 S. Leipzig. Barth. Bespr. Wied. B. XII, 674. — Szymánski, Optische Versuche: weifser Schirm (Jb. II B310), runder Trog für Brechung, Modell für Katakaustika. Poskes Ztsch. II, 62. — P. Simon, Lichtemissions-Versuch. J. d. Phys. 7. II. 1888. Poskes Ztsch. I, 216. — W. Voigt, Theorie des Lichtes für bewegte Medien. Wied. Ann. 35, 524—552. — E. Wiedemann, Fluoreszenz und Phosphoreszenz. Wied. Ann. 34. 446. — W. Wien, Durchsichtigk. d. Metalle. Wied. Ann. 35. S. 48.

eines solchen Körpers bewegt sich der Äther, wie wenn der ponderable Stoff nicht vorhanden wäre.

Auf Doppelbrechung und Polarisation geht Gantzer sehr ausführlich ein. Für technische Lehranstalten ist es ja notwendig und bei Beetz wird man es selbstverständlich finden. Gymnasien können diese Kapitel aber ganz, Oberrealschulen zum grofsen Teil entbehren. Was bleibt schliefslich der Universität, wenn der Unterschied zwischen cirkularer und elliptischer Polarisation bereits Schülern vorgetragen wird. Anerkennenswert ist die besondere Berücksichtigung, die Gantzer den optischen Erscheinungen der Atmosphäre zu teil werden läfst.

Neu eingeführt wurde von E. Wiedemann für alle Lichtentwicklung unterhalb der Temperatur des Glühens der Name „Lumineszenz". Die Photolumineszenz unterscheidet sich nach der Dauer in Fluoreszenz und Phosphoreszenz, die erstere bei Flüssigkeiten, die letztere bei festen Körpern; die erstere kann in die letztere übergeführt werden, wenn man die Flüssigkeit durch Zusatz von Gelatine eindickt. Eine mühevolle Arbeit ist Noaks Zusammenstellung fluoreszierender Substanzen.

e. Elektrik [13–17]).

Aus der grofsen Anzahl von Büchern und Arbeiten auf elektrischem Gebiet sind in den Anmerkungen einige angeführt worden, die nach des Berichterstatters Ansicht für den Schulunterricht unmittelbar benutzbar sind. Zu den allgemeinen physikalischen Zeitschriften treten gerade auf

13) L. Arons, Über den elektrischen Rückstand. Wied. Ann. 35, 291—311. — K. L. Bauer, Die negative Elektrode einer Influenzmaschine zieht die Flamme eines Bunsenbrenners an (gegen Vofs, Jb. II B315). Exn. Rep. 24, S. 8. Wied. B. XII, 265. — Exner, Über d. Abhängigk. d. atmosph. El. vom Wassergehalt der Luft. Exn. Rep. Bd. 24 S. 225-251, S. 272—286. — W. Halwachs, Über den Einfl. d. Lichtes auf elektrostat. geladene Krpr. Wied. Ann. 33, 301. Vgl. Hertz, Wied. Ann. 31, 983. — R. Heyden, Verteilg. d. El. wird an einem mit Goldpapier überklebten Würfel gezeigt. Poskes Ztsch. II, 78. — Ed. Hoffmann, Über die Erwärmung der Dielektrica durch wechselnde el. Ladung u. Entladung. Diss. Giefsen. — Jourawski empfiehlt als stark neg. el.: Streifen von Kollodium-Papier, erhalten durch Verdunstg. der Lösg. auf Glas. G. Wiedemann empfiehlt Pyroxilinpapier. Wiedemann Elektr. I, S. 216. Wied. B. XII, 675. — Kohlrausch verlangt sorgfältigere Prüfung der Leistungsfähigkeit der Blitzableiter. Prakt. Phys. I. 241. — Br. Kolbe, Demonstrat.-Elektroskop mit Papierblättchen. Poskes Ztsch. I, 153. — Mascart-Wallentin, Handbuch d. statischen Elektrizität. Bd. II, Abt. II. Wien, A. Pichlers Witwe S. 393—690. Bespr. Hoppe, LB. 26, 18. Weiske, ZhU. XVII, 327. — Nahrwold, Ein Gas kann nicht statisch elektrisiert werden. Wied. Ann. 35, 107. — A. v. Obermayer, Elmsfeuer. Leipzig, Freytag. — Palmieri, Gips mit Pech isoliert gut. Lum. électr. 27 p. 596. — Planté, Phénomènes électriques de l'atmosphère. Paris, Bericht Naturw. Wochenschrift III, 94. — Reimann, Beobachtung von Blitzen und Blitzschlägen. Pg. Hirschberg. Pr. Phys. I, 127. — B. Schwalbe, Über den Gebrauch des Elektroskops. Poskes Ztsch. I, 233. —

diesem Gebiet die Fachzeitschriften hinzu und nirgends ist die Grenze zwischen Wissenschaft und Technik weniger scharf gezogen.

Mascart-Wallentins *Handbuch der statischen Elektrizität* liegt vollständig in deutscher, nach übereinstimmendem Urteil aller

---

L. Sohnke, Dämpfe elektr. Flüssigkeiten führen keine El. (gegen Exner). Wied. Ann. 34, 925. — B. Stewart and W. W. Haldane Gee, Practical Physics for schools and the junior students. Vol. I. Electr. and Magnetism. London, Macmillan. 221 p. Bespr. Poskes Ztsch. I. 276. — Thomson, Elementare Vorlesungen über Elektrizität u. Magnetismus. Deutsche Übersetzung d. 28. Aufl. v. Himstedt. Tübingen, Laupp 1887. Bespr. Wallentin, ZR. XIII, 103. Hoppe, Litt.-Ber. 26, 19. — A. Ritter von Urbanitzky, Die El. des Himmels u. der Erde. Wien, Hartleben (populär). Wied. B. XII, 675. Hoppe, Litt.-Ber. 26, 21. — Weber, Aufgaben a. d. Elem.-Lehre. Berlin, Springer. — Weiler empfiehlt 2—4 Blitzableiter symmetrisch anzubringen. Pr. Phys. I, 283. Karsten hält Weilers Vorschlag für das Melsensche System (Blitzgefahr. Jb. II B316). Pr. Phys. I, 317. — A. Weinhold, Hilfsapparat zur Batterie-Entladg. Poskes Ztsch. I, 263. — K. Wesendonck. El. Leistungsfähigkeit hoch evakuierter Räume. Wied. Ann. 35, 450. Vgl. A. Troeppl, Wied. Ann. 33, 105. — E. Wiedemann u. H. Ebert, Über d. Einfl. d. Lichtes auf d. el. Entladg. Phys. med. Soc. zu Erlangen 1887. Der Naturforscher (Schumann) XXI, 35 (Bericht). E. Wiedemann u. H. Ebert, Über el. Entladungen in Gasen u. Flammen. Versuche u. Theorie. Wied. Ann. 35, 209—264. — Wimshurst, Influence machines. Nature vol. 38 p. 307. Pr. Phys. I, 251.

14) Centralblatt für Elektrotechnik. — Elektrotechnische Zeitschrift IX. — Elektrotechnische Rundschau. V. — La Lumière électrique.

15) Chwolson, Über den zweiten Kirchhoffschen Satz. Exn. Rep. 24 S. 291. — Exner, Zur Theorie d. kontakt. El. Exn. Rep. 24 S. 12. Vgl. Exners Rep. 23 S. 542 u. Hallwachs. Wied. Ann. 32 S. 64. — K. Fischer, Kommutator. Leopoldina 24 S. 70. – L. Grunmach, Änderung d. galv. Leitungswiderstandes mit der Änderung des Aggregatzustandes. Wied. Ann. 35, 764. — A. Handl, Formeln f. Schaltg. galv. Elemente. Wied. B. XII, 59. — H. von Helmholtz, Zur Elektrolyse des Wassers. Wied. Ann. 34, 737. — Januschke, Prinzip d. Erh. d. Energie in der el. El.-Lehre. Leipzig 1887. Teubner. Bespr. B. Uebel. Schlöm. Ztsch. 33. Hist.-litt. Abt. 59. J. Wallentin, ZöG. 39, S. 158. — W. Kohlrausch, Verwendg. d. Accumulatoren in Laboratorien. Wied. Ann. 34, 583. — G. Krebs, Umsetzg. von mechan. Arbeit in El. u. umgekehrt. Poskes Ztsch. I, 118. — S. Lindeck, Elektromotorisches Verhalten von Amalgamen. Naturw. Wochenschrift III, 95 aus Wied. Ann. — K. Noack, Wheatstones Brücke im Unterricht. Poskes Ztsch. I, 236. — Lecher, Neue Versuche über den galvan. Lichtbogen. Sitzungsber. d. K. Akad. d. Wiss. Wien 1882. II, 992. Naturforscher XXI, 43. Vgl. L. Arons. Jb. II B319. — Fr. Poske, Über einige Grundbegriffe a. d. El.-Lehre. Poskes Ztsch. I, 89. Vgl. Jb. II B317.

16) A. Hempel, Astadische Nadel, aus zwei hufeisenförmig gekrümmten Nadeln hergestellt. Poskes Z. I, 165. — King, Riesen-Elektro-Magnet aus 2 Kanonen. Dingl. J. 268. p. 95. — G. Krebs, Fixierg. magnetischer Kurven. Pr. Phys. I. 21. — Külp, Über magnetische Koercitivkraft. Exn. Rep. 23, S. 562. — B. Schwalbe, Erdmagnetische Elemente für Berlin. Poskes Z. I, 112. — Vucović, Zusammenhang zwischen Erdbeben und Ablenkung der Magnetnadel. Kleins Wochenschr. für Astr. XXXI, S. 65. — C. L. Weber, Drei neue Methoden zur Bestimmung der Inklination. Wied. Ann. 35, 810.

17) Auerbach, Über d. Erregung d. dynamo-el. Stromes. Wied. Ann. 34.

Besprecher nicht unerheblich verbesserter Bearbeitung vor. Die letzte Abteilung enthält in drei Kapiteln die Elektrizitätsquellen. Neben der Kontakt-Elektrizität, Thermo-Elektrizität und Pyro-Elektrizität werden mechanische, chemische und physiologische Erscheinungen behandelt. Den Abschlufs macht die atmosphärische Elektrizität.

In der Neuausgabe von v. Beetz hat Henrici eine eingreifende Umstellung durch Voransetzung des Magnetismus vor die Elektrik vorgenommen. Für Schulen ist ja diese Reihenfolge notwendig, und das Abweichen von derselben hat der Verbreitung des Stewart-Warburgschen Elementarbüchleins sicher geschadet. Vom wissenschaftlichen Standpunkt bietet es grofse Vorteile, den Magnetismus unmittelbar mit dem Elektromagnetismus verbinden zu können; auch kann der nun selbständige Abschnitt bei Henrici seine Herkunft noch nicht ganz verleugnen. Bei Behse könnte die Erzeugung von Elektrizität durch Reibung schärfer dargestellt werden; Gantzer ist in diesem Abschnitt gar zu sparsam mit Figuren. Man kann es K. Koppe kaum verdenken, wenn er in der Einteilung der Erscheinungen in statische und dymamische mehrfach schwankt, da Mascart ebenso unentschieden ist.

Gantzer giebt die Schönbeinsche Hypothese und stellt sich im ganzen infolge gründlichen Studiums von G. Wiedemanns Elektrizität auf die Seite der chemischen Theorie. Derselben anzuhängen erklärt auch Behse, während Koppe sie nur in einer kleinen Anmerkung erwähnt und der Kontakttheorie treu bleibt. Sumpf hat sich jeglicher Theorie enthalten und das dürfte in kurzem wohl die notwendige Vorschrift für Schulbücher sein; höchstens könnten sie die Theorieen historisch darbieten [13–14]).

Das Prinzip der Erhaltung der Energie in der elementaren Elektrizitätslehre hat Januschke darzustellen versucht. Wenn die Arbeit selbst auch nicht elementar ist, wird sich doch manches daraus für die Schule verwenden lassen. Methodisch wertvoll ist die Arbeit von K. Noack, welcher die Anstellung quantitativer Versuche in der Schule bei Behandlung der Elektrizitätslehre verlangt und zeigt, wie man besonders Widerstände messen kann. Durch eine recht sinnreiche Anordnung von Parallelexperimenten erläutert er den elektrischen Strom nicht nur durch hydro-

---

172. — Blondlot, Wechselwirkg. elektrisierter Körper. J. de phys. 2 p. 507. — Dous u. Kessler, Schulmäfsige Behandlg. des Elektro-Magnetism. Pr. Phys. 289. — Hempel, Über elektrische Induktion. Pg. d. Fried.-Werd. Ober-Realsch. Berlin. Pr. No. 98. Berlin, Gaertner. — H. Hertz, Induktserscheinungen, hervorgerufen durch die el. Vorgänge in Isolatoren. Wied. Ann. 34 S. 273. — Hopkins, Experimente, welche die Prinzipien der Dynamo-Maschinen erläutern. Pr. Phys. I, 210. — Kefsler, Zur absoluten Messg. d. el. Stromes. Wien 1887. Pg. d. Kommunal-Ober-Gymn. VI, 24 S. Bespr. Wallentin, ZöG. 39 S. 283, Kuhn, ZR. XIII, S. 140. K. j. ZR. XIII, 319. — C. Mühlenbein, Schulapp. z. Demonstr. der Wechsel-Wirkg. galvanischer Ströme. Poskes Ztsch. I. 202. — Krebs, Mikrophon. Pr. Phys. I, 53. — Shaw, Selbstindukt wird durch eingeschaltete Glühlampe gezeigt. Wied. B. XII, 497. — Thieme, Bespr. v. Gantzer. PA. XXX, 497.

dynamische, sondern auch durch aerodynamische Erscheinungen. Gegen die Unsicherheit in der Nomenklatur wendet sich Poske und tadelt, dafs das Wort Spannung in drei verschiedenen Bedeutungen benutzt wird. „In der Wissenschaft und in der Technik mag der verschiedene Gebrauch eines und desselben Wortes keinen so grofsen Nachteil haben, weil der Kundige leicht übersieht, mit welcher Bedeutung er es im gegebenen Falle zu thun hat. Anders beim Unterricht, wo auf Klarheit und Eindeutigkeit der Begriffe zu halten ist.“ Der Ausdruck Spannung soll nur bei statischen Erscheinungen benutzt, bei der strömenden Elektrizität durch die Worte Potential und Potentialdifferenz ersetzt werden. Diese letzteren sollen aber physikalisch, nicht etwa mathematisch eingeführt werden. Die üblichen Bilder aus der Hydrodynamik ersetzt er durch solche aus der Thermotik [15]).

Eine, wenn auch nicht folgeschwere Unsicherheit herrscht in der Bezeichnung der Magnetisierungsarten von Stahlstäben: Das Streichen mit zwei Magneten von der Mitte aus nach entgegengesetzten Richtungen führt bei Koppe den Namen „einfacher Strich“, bei Behse den Namen „getrennter Strich“ und bei Gantzer den Namen „Kreisstrich“.

Recht willkommen werden vielen Lehrern die erdmagnetischen Elemente sein, die B. Schwalbe zunächst für Berlin zusammengestellt hat. Danach betrug die Deklination daselbst im Jahre 1887: 10° 48,9′ westlich und die jährliche Abnahme 6,8′ [16]).

In der Lehre von der Induktion hat Henrici die Anmerkungen mehr mit dem Haupttext zusammengearbeitet, grofse Änderungen aber nicht vorgenommen. Gantzer verhält sich in diesem Teile mehr erzählend, als erklärend; seine Darstellung des Grammeschen Ringes erklärt Thieme für falsch. Experimente, welche die Prinzipien der Dynamomaschine erläutern, giebt Hopkins. Die Notwendigkeit einer gewissen Menge remanenten Magnetismus zeigt Auerbach und führt dabei den Unterschied zwischen dem dynamo-elektrischen Strom und dem magnetoelektrischen Strom durch, indem der erstere durch den remanenten Magnetismus des weichen Eisens, der letztere durch den permanenten Magnetismus von Stahlmagneten erzeugt werde. Eine schulmäfsige Behandlung der absoluten Messung des elektrischen Stroms liefert Kefsler. Er wünscht durch dieselbe die modernen praktischen Einheiten: Ampère, Volt und Ohm dem Schüler klar zu machen. Zum Schlufs werde noch auf die fesselnd und klar geschriebene Arbeit von Hempel über Induktion hingewiesen. Der Verfasser zeigt, welche Vorteile es mit sich bringt, die Faradayschen Kraftlinien nicht als geometrische, sondern als physische Linien zu betrachten. Ein galvanischer Strom erzeugt dann ein magnetisches Feld solcher Kraftlinien und in einem Leiter entsteht ein Induktionsstrom immer und nur, wenn derselbe Kraftlinien schneidet [17]).

f. Geonomie [18–20]).

Da von einzelnen die Meteorologie nicht als integrierender Bestandteil der Physik angesehen wird und daher in einem besonderen Abschnitt oder auch, wie z. B. von Behse, gar nicht behandelt wird, soll ihr hier bei der Einleitung in die mathematische Geographie eine Stelle eingeräumt werden. Wie weit manche in der Behandlung der

---

18) R. Afsmann, Das Wetter. Meteorologische Monatsschrift f. Gebildete aller Stände. Jg. V. Braunschweig, Salle. 300 S. Farbige Kartenbeilagen. — Casse, Meteorologische Erscheinungen zu Osterode. Pg. Osterode. — Th. Epstein, Dr., Geonomie (math. Geogr.) gestützt auf Beobachtung und elementare Berechnung. Für Lehrer, Studierende u. zum Selbstunterr. 166 Holzschnitte, 18 Fig.-Tafeln, 12 Sternbilder auf blauem Grund. Gr. 8°. 576 S. Wien, Gerolds Sohn. Bespr. Zelbr, ZöG. 39, S. 248. — Exner, Abhängigk. d. atm. Elektr. vom Wassergehalt der Luft. Exn. Rep. 24, S. 225, 273. — Fiebig, Die meteorologischen Verhältnisse von Beuthen 1876/1885. Pg. Beuthen. — R. Falb, Das Wetter u. d. Mond. Wien, Hartleben 1887. Bespr. Mey, Ztsch. f. Naturw. Halle. LX, 96. — Gabl, Das Wetter u. dessen Vorherbestimmung. Pg. Trautenau 1887. Bespr. Wallentin, Gm. VI, 631. — Lingg, Erdprofil. Angez. von S. Günther, ZhU. XVII, 20. Vgl. O. Bohn, Jb. II B335. — Perlewitz, Untersuchungen über unperiodische Temperatur-Änderungen nach Breslauer Beobachtungen von 1791—1886. Meteorolog. Ztsch. S. 165–175. — Prey, Meteorologische Beobachtungen Krems 1887. (Pg.). Bespr. Wallentin, Gm. VI, 631. — Reimann, Gewitter-Erscheinungen. Pg. Hirschberg. — B. Schwalbe, Meteorologische Mittelwerte von Berlin. Poskes Ztsch. I. 113. — E. Wilk, Grundbegriffe d. Meteorologie. Iserlohn, Baedeker. 47 S. Empfohlen durch Jäger, KW. 35, S. 21. — Wilsing, Mittl. Dichte d. Erde 5,594 ± 0,032. Publ. d. Astrophys. Obs. zu Potsdam. N. 22. VI, 2, p. 35 bis 127. Wied. B. XII, 221.

19) Marcel Dubois, L'avenir de l'enseignement géographique. RiE. VIII. p. 460. — Gallenmüller, Elemente der mathematischen Geographie und Astronomie mit Sternkarte. Regensburg, Pustet 1889. 181 S. — Hoffmann, Die Behandlg. d. math. Geogr. in den unt. und mittl. Klassen der höh. Lehranstalten. Pg. Nordhausen, R.-Gymn. — Holzmüller, Zur Abplattungstheorie. Hffm. Ztsch. XIX, 20. — Krumme, Unterricht in d. analyt. Geom. PA. XXXI, 12, — H. C. E. Martus, Prof., Die astronomische Geographie. 100 Abb. 2. Aufl. mit vielen Zusätzen. Leipzig, Koch. XVI u. 388 S. Besprechgn. Hoppes Archiv. L. B. XXIV, 43 (H). BhS. V, 150. Ibrügger, BbR. VIII, 140. — Plafsmann, Die Stellung der Himmelskunde im höheren Unterricht u. in d. Prüfungsordnung. Gm. VI. 767, 806. — E. Röntgen, Apparat zur Veranschaulichung der täglichen (scheinbaren) Bewegung d. Sonne um die Erde. Poskes Ztsch. II, 60. — A. Steinhauser, Reg.-R., Grundzüge d. math. Geogr. und Landkarten-Projektion f. Lehramtskandidaten der Mittel- und Volksschulen. Wien, Fr. Beck 1887. 155 S. — Weinmeister, Falscher Gebrauch des Wortes „Grad“ im geographischen Unterricht. Hffm. Ztsch. XIX, 89.

20) Emmerig, Unser nächtlicher Sternhimmel, ein Taschenbuch für die studierende Jugend m. einer Sternkarte u. 27 Fig. Bambg, Buchner. 74 S. — Ericson, Temperatur der Mondoberfläche — 97° (Weltraum — 142 nach Pouillet). Nat. 34, S. 248. — C. Fromme, Beobachtung der totalen Mondfinsternis 28./29. I. 1888. Kleins Wochenschr. für Astronomie u. Meteorologie. XXXI, S. 41—45. Klein, dgl. Köln. — S. Günther, Über eine merkwürdige Beziehung zw. Pappus

Meteorologie auf der Schule gehen, zeigt das Buch von E. Wilk, das übrigens von Jäger als Ergänzung der geographischen Lehrbücher empfohlen wird. Zahlreich sind die Programmabhandlungen, welche sich mit meteorologischen Einzelbeobachtungen oder Zusammenstellungen solcher beschäftigen. Als meteorologische Mittelwerte teilt B. Schwalbe für Berlin mit: den Luftdruck 759,7, die Temperatur 9,1 C., die Feuchtigkeit 74 %, die Zahl der Tage mit Niederschlag 165. Auf eine Reihe anderer interessanter Aufsätze und Schriften kann nur in der Anmerkung hingewiesen werden [18]).

Auf dem Gebiet der mathematischen Geographie ist als bedeutendes neues Werk die *Geonomie* von Th. Epstein zu erwähnen. Der Ausdruck ist neu gebildet, um eine schärfere Abgrenzung nach der physikalischen, mathematischen und astronomischen Seite hin vornehmen zu dürfen, wobei das Gebiet immer noch weit genug bleibt. Die Behandlung hält sich gleich fern von einer populären Schilderung, wie von einem mathematisch-astronomischen Handbuch. Nur die elementare Mathematik wird benutzt, diese aber gründlich; wer der „freundlichen Einladung" des Verfassers folgend, sich getrost in diese von manchen als trocken und unfruchtbar betrachteten Teile wagt, wird bei nur einigen Schulkenntnissen durch die anziehende Behandlung bald nicht nur für seine geonomischen Kenntnisse, sondern auch für die richtige Wertschätzung der Mathematik Erhebliches gewinnen. Der Berichterstatter freute sich, in einem Aufsatz Plafsmanns die Himmelskunde etwa im Sinne der Epsteinschen Geonomie als Schlufsstein und Krone des mathematischen und physikalischen Unterrichts empfohlen zu finden. Mancher Lehrer, dem es auf der Universität nicht gelungen, die nötigen astronomischen Kenntnisse, die Plafsmann

---

und Kepler. Bibl. math. (herausgegeben von G. Eneström, Stockholm, Ztsch. für Geschichte der Math.). S. 81—87. — J. W. Häussler. Die Entstehung des Planeten-Systems, math. behandelt. Exn. Rep. 23, p. 719. — K. Israel-Holtzwart, Supplement zu den Elementen der theoretischen Astronomie. Wiesbaden. Bespr. Wied. B. XII, 134. — F. Kerz, Über die Entstehung der Körper, welche sich um die Sonne bewegen. Leipzig, Veit, 1886. 79 S. Bespr. G. Schubring. Ztsch. f. Naturw. Halle. Tausch u. Grofse. Bd. LIX. S. 278. — A. Kurz, Schulmessung der scheinbaren Gröfse der Sonne. Exn. Rep. XXIV. 11. — M. W. Meyer, „Himmel und Erde". Naturw. Wochenschrift für Astronomie und Geophysik. Berlin, H. Paetel. — Maug, Astron. Geographie. Verhandl. d. VII. d. Geogr.-Tages, 1887. Herausgegeben von O. Kienitz. Berlin, D. Reimer. Bespr. Z. f. Gm. 42, 324. — E. Oeckinghaus. Über die Lage der Mondsichel gegen den Horizont. Hoppes Archiv VII, 195. — Ch. Paulus, Tafeln zum Berechnen der Mondphasen. Tübingen, Fues. 72 S. Bespr. Zech, Schlöm. Ztsch. XXXIII, H. l. A. 33. 34. — Plafsmann. Über physikalische Lehrbücher. Gm. VI, 521. — Fr. Schüler. Die Planetenbewegung. Hoffm. Ztsch. XIV, 161. — Thurein, Elementare Darstellung der Mondbahn. Pg. N. 94. Doroth. Realgymnasium, Berlin, 1888, Gaertner. 26 S. — C. Wolf, Les hypothèses cosmogoniques. Paris, Gauthier Villars, 1886, 255 pp. — J. G. Wollweber. Der Himmelsglobus als Mittel zur Kenntnis des gestirnten Himmels für Lehrer und Freunde der Sternkunde. 124 Fig 2 Karten. 270 S. Freiburg. Herder.

mit Recht verlangt, zu erwerben, wird in Epsteins Geonomie gerade das, was er (neben einfachen praktischen Beobachtungen zunächst mit blofsem Auge) braucht, finden. Zur Anstellung eigener Berechnungen wäre vielleicht eine Vermehrung der Tafeln am Schlufs des Buches wünschenswert.

Eine rein mathematische Geographie mit anschliefsender Landkarten-Projektionslehre bietet A. Steinhauser. Das Buch ist populär im guten Sinne, es giebt praktische Ratschläge für das Zeichnen von Linien und die Benutzung der verschiedenen Hülfsinstrumente. Besonders gründlich ist die Anleitung, die Zeichensprache der Landkarten zu verstehen. Der zweite Teil bietet einen allerdings kurzen Abrifs der Astronomie, der dritte die Projektionslehre in ausführlicher leicht verständlicher Darstellung mit vortrefflichen Abbildungen.

Gallenmüller legt den Schwerpunkt mehr in die Astronomie, hat aber seine Darstellung in erster Linie auf Schüler berechnet. Allerdings setzt er viel, z. B. Kenntnis der sphärischen Trigonometrie in gar nicht geringem Umfange voraus. Dafür weifs er die Rechnungen geschickt durch sinnliche Hinweise zu unterbrechen. Tabellen für weitere Übungen sind hinreichend geboten. Je ein Kapitel wird der Präcession und Nutation, der Reflexion, dem ptolemäischen Weltsystem, dem Kalender und anderen Einzelgebieten gewidmet. Der Abneigung der Schüler gegen eigene Beobachtungen sucht er durch Hinweise auf die Betrachtung besonders des Fixsternhimmels entgegenzuarbeiten.

Martus' astronomische Geographie ist hinreichend bekannt als ausführliche Anleitung, die in der gewöhnlichen mathematischen Geographie genannten Sätze durch eigene Rechnung zu finden. Die neue Auflage setzt nur die Kenntnis der wichtigsten Sätze der ebenen Trigonometrie und Übung im Rechnen mit Logarithmen voraus. Wenn auch für Schüler eine kleinere Ausgabe des Buches im Jahre 1881 erschienen ist, so ist doch dies gröfsere Werk keineswegs für Primaner zu schwer verständlich. Die sphärische Trigonometrie wird auf sechs Seiten behandelt, zahlreiche historische Anmerkungen sind neu hinzugefügt worden. Von sonstigen Neuerungen sei die Abkürzung der Berechnung des Sonnenaufgangs für eine bestimmte Stadt (S. 88), die Weltzeit (S. 124), die stereographische Projektion (S. 133), Schiaparellis Untersuchungen über die Vorläufer des Kopernikus (S. 231) erwähnt.

Von pädagogischen Aufsätzen wurde der Plafsmanns bereits genannt. In demselben wird auch noch auf Wildermanns Jahrbuch, auf Thureins Planetenbahnen (*Jb.* II B 325) und die Aufgabensammlungen von Budde und Heis hingewiesen. Weinmeister tadelt den Mifsbrauch des Wortes „Grad“ für Kreis. Der Berichterstatter möchte aber trotz astronomischer Bedenken für die Beibehaltung der deutschen Ausdrücke „Längen und Breitenkreis“ ein gutes Wort einlegen. Eine ausführliche Verteilung des Lehrstoffs der mathematischen Geographie auf die einzelnen Klassen bietet Krumme in einem Artikel über „Analytische Geometrie“.

Möge dieser Hinweis Veranlassung geben, das betreffende Kapitel in dem nächstens als Buch erscheinenden Aufsatz nachzusehen. Besonders bemerkenswert scheint dem Berichterstatter, dafs eine solche Autorität erst nach dreijähriger Beschäftigung mit den scheinbaren Bewegungen der Himmelskörper den Schüler an das Kopernikanische System heranführt [19]).

Astronomie und Geophysik sind der Inhalt der neuen von M. W. Meyer unter Mitwirkung hervorragender Autoritäten auf diesen und Nachbargebieten begründeten Zeitschrift *Himmel und Erde.* Dieselbe will neben der streng wissenschaftlichen vor allem der populären und man kann sagen auch der poetischen Darstellung der Astronomie einen gröfseren Raum gewähren und dadurch eine Forderung erfüllen, die Mang auf dem 7. deutschen Geographentag gestellt hat.

Mehrfach ist der Mond Gegenstand kleinerer und gröfserer Abhandlungen gewesen. Besondere Hervorhebung verdient die Darstellung der Mondbahn von Thurein. Nach einer kurzen Einleitung über das Problem der drei Körper geht der Verf. auf die Bewegungen des Mondes ein und zeigt, dafs dieselben weit schwieriger zu verfolgen sind, als die der Planeten, weil hierbei mit zwei Anziehungscentren zu rechnen ist. In ansprechender Weise werden die wichtigsten technischen Ausdrücke eingeführt, Aufgang und Untergang, Vollmond und Neumond, Sonnenfinsternis und Mondfinsternis werden berechnet. Angehängt sind 16 kleine Tafeln, die für mancherlei astronomische Aufgaben gute Dienste leisten werden.

F. Kerz bietet in einer kleinen Schrift eine recht bestechende Darstellung der Laplaceschen Hypothese über die Entstehung der Körper, welche sich um die Sonne bewegen. Eine wesentliche Abweichung von der bekannteren Kantischen Kosmogonie besteht in der Annahme eines primären Sonnenkörpers, mit welchem ein kleinerer Himmelskörper zusammengestofsen sei und dadurch den Urplanetennebel gebildet habe. Noch wunderbarer erscheint der Inhalt eines Aufsatzes von Zenkner, der die Attraktion durch elektrische Anziehung beziehungsweise durch den „Schub der Ätheratome" ersetzen will. Nicht elementar, aber doch für die Schule verwertbar scheint die Darstellung der Planetenbewegungen von Fr. Schüler. Derselbe betrachtet den Raum als vollkommene Fallmaschine mit der Sonne als Agens.

Emmerigs *Nächtlicher Sternhimmel* ist eine hübsche Anleitung zur Beobachtung der Fixsterne und der scheinbaren Bewegung des Himmelsgewölbes, der Planeten, des Mondes, ja selbst der Meteoriten. Ein Schulbuch im eigentlichen Sinne des Wortes ist es nicht, aber jedem Freunde nächtlicher Umschau am Himmel kann es empfohlen werden.

Von gleicher Begeisterung für den Gegenstand ist Wollweber getragen, welcher eine gründliche Kenntnis des Fixsternhimmels durch sein Buch, in Verbindung mit einem Himmelsglobus, vermitteln will. Das Buch bietet zunächst eine Beschreibung des ruhenden Globus, dann eine Erläuterung seiner Bewegungen und dessen, was sie darstellen. Jede

einzelne Sternbild wird abgebildet und ausführlich beschrieben, Hülfsmittel zur Auffindung derselben in gröfserer Anzahl angegeben. Den Beschlufs macht der Litteraturnachweis auf 5 Seiten, die Angabe von Lehrmitteln auf 3 Seiten und biographische Notizen über verstorbene und lebende Astronomen auf 21 Seiten. Das Buch ist für den Selbstunterricht bestimmt und geeignet. Wirklich schade ist es, dafs die reiche Vorbereitung nicht auch für die Beobachtung der Bewegung der Planeten nutzbar gemacht wird; vielleicht giebt der Verf. ein Ergänzungsheft in diesem Sinne heraus[20].

X.

Zeichnen

F. Flinzer.

In den Verhandlungen des Deutschen Einheitsschulvereins[1]) wurde in erfreulicher Weise die grofse Bedeutung des Zeichenunterrichts, die Notwendigkeit einer eingehenderen Pflege desselben hervorgehoben und über die Art und Weise beraten, in welcher diese Pflege so fruchtbringend als möglich zu geschehen habe. So fafste z. B. die Zweite Jahresversammlung in Kassel 1888 den Beschlufs: „Behufs einer Reform der Gymnasien ist nur eine verhältnismäfsig geringe Änderung in der Verteilung der Lehrstunden an die Unterrichtsfächer erforderlich .... Als Hauptpunkte dieser Änderung erscheinen: Fortführung des obligatorischen Zeichenunterrrichts über die Quarta hinaus, Einführung des Englischen als Pflichtfach von Untersekunda ab, Gewährung von vier Wochenstunden an die Mathematik in allen Klassen." Eine ausführliche Verhandlung ward dem Zeichnen auf der Dritten Jahresversammlung in Jena, 24. April 1889 gewidmet, wo Professor Dr. Rein-Jena den Hauptvortrag hielt[2]). Leider stellte sich derselbe auf einen zu beschränkten Standpunkt und vermochte deshalb nicht so überzeugend zu wirken, als dies zu wünschen gewesen wäre, denn die Versammlung brachte dem Gegenstande des Vortrags grofses Interesse entgegen, wie die darauffolgende Debatte zeigte. Rein stellte die Bildung des Geschmacks als das wesentliche Ziel des Zeichnens auf und trennte den Unterricht in drei Hauptteile, in denen er A. malendes Zeichnen, B. geometrisches und perspektivisches Zeichnen und C. Freihandzeichnen unterschied. Dem ersteren solle die Aufgabe zufallen, als formales Darstellungsmittel neben Sprache und Schrift zu wirken; Teil B. soll mit der Mathematik, Teil C. mit der Geschichte vereint, auf die Geschmacksbildung Einflufs haben. Das Freihandzeichnen soll in dieser Vereinigung sämtliche Stilperioden von der ältesten Geschichte an durchlaufen, von der ägyptischen, assyrischen und babylonischen Kunst bis zur Renaissance

---

1) Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins. Heft 1, S. 39. 53. 58, 6[illegible] 72–84; Heft 2, S. 42–50, 108; Heft 4, S. 40–43. Hannover. Meyer. –
2 Schriften d. Deutsch. Einheitsschulvereins. Heft 5. Ebenda.

Der ganze Vortrag erscheint als laienhaft und durchaus am Studierpult zusammengekünstelt, ohne jede praktische Verwendbarkeit. Dem Fachmann tritt schon die Trennung in „malendes“ und „Freihandzeichnen“ fremdartig entgegen, er wird sich, selbst wenn er als Zeichner und Pädagog tüchtig und erfahren ist, nicht leicht klar machen, wie er diese zu verstehen hat; sollte er aber vielleicht durch die Bezeichnung des ersteren als „formales Darstellungsmittel“ den Unterschied zwischen „malendem Zeichnen“ und „Freihandzeichnen“ gefunden zu haben glauben, so wird er die Schwierigkeit, das letztere dem Geschichtsunterrichte so anzupassen, daſs der Schüler wirklichen Nutzen davon habe, sehr bald als eine praktisch unüberwindliche erkennen und von allen ferneren ähnlichen Versuchen abstehen. Ein einseitig auf Geschmacksbildung ausgehender Zeichenunterricht würde geeignet sein, der hohlen Schönrednerei, welche durch unsere neuzeitliche gesunde Richtung aus den Fachschriften immer mehr verdrängt wird, wieder Thür und Thor zu öffnen. Man lehre die Formensprache nach Grammatik und Syntax verstehen und zeige, wie man sich in derselben verständnisvoll ausdrückt, dann wird man auf den Oberstufen den gleich günstigen Erfolg haben, wie ihn ein tüchtiger Lehrer der klassischen Sprachen zu erreichen vermag, der den Schüler die Schönheiten, welche in einer Sprache liegen, klar erkennen und wahrhaft fühlen lehrt, ohne ihm deshalb zusammenhangslose Stilproben aus allen bekannten Entwickelungsperioden vorzuführen und sie wegen Überhastung verständnislos nachstümpern zu lassen. Ähnlicher Ansicht huldigten auch, in der auf den Vortrag folgenden Debatte, die Herren Professoren Dr. Lothar Meyer-Tübingen und Dr. Menge-Halle, sowie Gymnasiallehrer Hornemann-Hannover, welche die Bildung des (verständnisvoll sehenden) Auges für mindestens ebenso wichtig erklärten, als die des Geschmackes, und diese deshalb nicht höher gestellt wissen wollten. Die gleiche Ansicht habe auch Professor Dr. Bäumler-Freiburg in seiner Rektoratsrede ausgesprochen. Man dürfe das Zeichnen nicht als eine nur „ästhetische Übung“ betrachten, sondern als eins der allerwichtigsten allgemeinen Bildungsmittel. Auch der Verein Deutscher Zeichenlehrer sage dasselbe in seinen Grundsätzen. Hornemann warnte dabei vor der Überfülle des kulturgeschichtlichen Stoffes. Zum Schluſs der Verhandlungen sah man von einer speziellen Besprechung der Methode des Zeichenunterrichtes ab, desgleichen von einer vorgeschlagenen Erweiterung des obengenannten Kasseler Beschlusses, indem man es für notwendig erachtete, daſs sich die Ansichten über das Verhältnis des Zeichnens zu den anderen Lehrfächern und über dessen Lehrplan erst klären und reifere werden müſsten, um feste Beschlüsse zu rechtfertigen.

Die Herren trafen für den vorliegenden Fall das Richtige, werden aber sehr viel Zeit bei ihren Verhandlungen verschwenden, wenn sie derartige theoretische Exkursionen eines Nichtfachmannes, denen jede praktische Erprobung fehlt, zum Ausgangspunkte ihrer Beratungen machen.

Unter den litterarischen Erscheinungen des letzten Jahres befindet

sich auch eine neue Schweizer Fachzeitschrift *Ornament*[3]). Das Programm des Herausgebers nennt als erste Aufgabe derselben: „zur Einigung der verschiedenen Bestrebungen beizutragen, welche auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes gemacht werden, um das demselben gesteckte Ziel zu erreichen“, als zweite, der ersten ebenbürtige: „Förderung und Verbreitung der Zeichenkunst zum Zwecke der Hebung des Kunstgewerbes“. Der Herausgeber bedenkt nicht, dafs sich diese beiden Aufgaben nicht vereint verfolgen lassen, da er durch die zweitgenannte eine ausgesprochen spezielle Richtung einschlägt, die ihn zu keinem objektiven Urteil über die anderen kommen läfst, welche es versuchen, den Zweck und das Ziel des Zeichenunterrichts in der Schule auf anderem Wege zu erreichen. Wer einigen will, mufs über den Parteien stehen. In Deutschland hat eine Fachzeitschrift, das Organ des Vereins zur Förderung des Zeichenunterrichts, im gleichen Jahre zu erscheinen aufgehört, die *Zeichenhalle*, welche mit den gleichen Absichten, wie sie Häuselmann entwickelt, ins Leben trat, triumphierend, den rechten Weg gefunden zu haben. Mittlerweile ist aber der andere immer klarer zu Tage getreten, der sich wohl für alle Zeiten als der Hauptweg erweisen wird, der des festen, bewufsten Anschlusses an die anderen Lehrfächer zum Zwecke des ernsten Strebens nach dem gemeinsamen Ziele der Schule. Ist diese der allgemeinen Bildung gewidmet, so hat der Zeichenunterricht dieses Ziel ebenso ins Auge zu fassen, wie er an jeder Fachschule, in welcher er mitwirken soll, das dieser Entsprechende zu verfolgen hat. Einen besonderen, dem Ziele der Schule fremden Weg einzuschlagen, hat er kein Recht, auch wenn derselbe noch so viel Vorteile zu bringen verspricht. Wer sich aber zu einem solchen Abwege entschliefst, um zu beweisen, dafs derselbe lebensfähig sei, der mufs vor allem seine abweichende Meinung vertreten, er taugt nicht zum Vermittler. Tritt jemand mit seinen Ansichten vor die Öffentlichkeit, namentlich als Redakteur einer Zeitschrift, der die Rolle eines Vermittlers spielen will, so sollte er Aussprüche wie die folgenden nicht passieren lassen:

„Der Zeichenunterricht hat sich in der Schule noch immer nicht diejenige Anerkennung errungen, welche die formale Ausbildung des Menschen und die manuelle Fertigkeit des Lebens fordern.“

„Dem Zeichnen als Kunstfach können naturgemäfs nicht Aufgaben zufallen, welche die nüchterne Verstandesbildung zum Ausgangspunkt nehmen.“

Mit dem Worte „formal“ läfst sich bekanntlich vielerlei Ausbildung bezeichnen, was ist aber „manuelle Fertigkeit des Lebens“?

Will der Verfasser der Anforderung dieser beiden rätselhaften Dinge dadurch gerecht werden, dafs er die nüchterne Verstandesbildung als Ausgangspunkt des Zeichnens verwirft, so wird er auf die wertvollste Wirk-

---

3) Organ für den Zeichenunterricht und das Kunstgewerbe. Herausgegeben von J. Häuselmann. Der Jahrgang zu 12 Nummern.

samkeit des Zeichnens verzichten müssen, auf die Erziehung zum verständnisvollen Sehen, Betrachten, Beobachten und zur verständnisvollen Wiedergabe durch die Zeichnung. Er spricht sich weiter entschieden gegen das Körperzeichnen in der Schule aus, läfst ihr aber das plastische Ornament, welches er wunderlicherweise nicht zu den Körpern zählt. Hat nun ein Schüler ein solches zu zeichnen, ohne das Auftreten der Beleuchtungsgesetze am Elementarkörper beobachtet zu haben, so werden ihm die kugelähnlichen Beeren, Knospen u. s. w., die walzen- und prismenähnlichen Stiele und Ranken Schwierigkeiten machen, die sich bei der Wiedergabe von zusammengesetzten Körpern, wie dies die Blätter und Blumen des Reliefornaments jederzeit sind, zu unüberwindlichen steigern. Er wird ohne Verständnis arbeiten.

Häuselmann läuft Gefahr, dem vielen Guten, was er bisher unbestritten geschaffen, so viel Schädliches an die Seite zu stellen, dafs das erstere dadurch an Wert verliert. Einigend, wie er es wünscht, wird er höchstens bei solchen wirken, die, auf fachmännisch tieferer Stufe stehend, ihm blindlings folgen.

Gegenüber den hier besprochenen teilweise bedenklichen Erscheinungen auf dem Fachgebiete zeigen sich andererseits erfreulichere.

Zuerst sei hier genannt *Der Zeichenunterricht und seine Hülfswissenschaften* von Alois Fellner und Franz Steigl[4]), von welchem vielversprechenden Werke uns die Teile I, III, V und VI vorliegen. Das Vorwort betont, dafs die Absicht vorliege, dem Lehrer der Volks- und Bürgerschule zu dienen, ihm ein Buch in die Hand zu geben, „welches ihn befähigt, seine Aufgabe als Zeichenlehrer von einem höheren Standpunkte aus aufzufassen, — — den Zeichenunterricht so zu betreiben, dafs derselbe thatsächlich ein wesentliches und unentbehrliches Glied in der Reihe jener Bildungsmittel werde, deren Ziel harmonische Geistesbildung heifst“. Die Namen der Verfasser der einzelnen Teile sind bekannte vom besten Ruf. Das Kajetansche Buch umfafst alle wesentlichen Sätze der orthogonalen Projektion, das Wichtigste über die gerade Linie und Ebene, krumme Linie und krumme Flächen, Schnitte, Durchdringungen und Netzabwickelungen, Schattenkonstruktion bei parallelen Strahlen, perspektivische Projektion, Darstellung perspektivischer Bilder nach der Distanzmethode mittels Grund- und Aufrifs, Selbst- und Schlagschattenbestimmung bei perspektivischen Bildern und einiges über Luftperspektive. Hier und da könnten freilich die Belehrungen eingehender sein, um dem Zweck des

4) Ein Lehrbuch für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen und verwandten Anstalten. I. Teil: Grundzüge der Projektionslehre und Perspektive. bearbeitet von Julius Kajetan. II. Teil: Grundzüge der Kunstgeschichte von Alois Hauser. III. Teil: Grundzüge der ornamentalen Formen- u. Stillehre von Alois Hauser. IV. Teil: Grundzüge der Farbenlehre von Anton Andel. V. Teil: Grundzüge der Geschichte des Zeichenunterrichtes von A. Prix. VI. Teil: Methodik des Zeichenunterrichtes von A. Fellner und F. Steigl. Wien, Hölder.

Buches besser zu genügen. So ist es z. B. dem lernenden Zeichenlehrer von hohem Interesse, wenn er darauf aufmerksam gemacht wird, dafs der als unveränderlich angenommene Einfallswinkel der Lichtstrahlen nur allein zur bequemen Projektion dient, dafs aber, namentlich im Freihandzeichnen und in der Darstellung beleuchteter Körper überhaupt, jeder nur denkbare Winkel ebenso angenommen werden kann, wie der in der Projektion gebräuchliche. Der berühmte Winkel von 45 Grad als Schema hat eine unberechenbar grofse Zahl unserer Zeichner von mittlerer Bildung geradezu unfähig gemacht, die Natur, so wie sie sich zeigt, zu beobachten oder die Erscheinungen derselben mit der Theorie in Einklang zu bringen, welche doch nichts weiter sein darf, als das Resultat einer feinen Beobachtung der Naturgesetze. Deshalb mufs zu letzterer angeregt, durch sie die Theorie begründet werden, damit der so belehrte Zeichenlehrer auch seinen Schülern die rechte Anleitung zur unmittelbaren Anschauung giebt. So ist es weiterhin nicht genug, wenn Kajetan S. 84 allein vom Selbstschatten sagt, dafs dieser durch Reflexstrahlen heller erscheine. Er sollte darauf hinweisen, dafs sich durch Selbststudium nach der Natur das Wirken der Reflexe nicht nur auf jeden Schatten, also zuerst auch auf Schlagschatten, sondern auch auf die meisten beleuchteten Stellen der Körper auffinden und nachweisen lasse. Derartige Belehrungen würden dem Zeichenlehrer, der das Zeichnen unmittelbar nach Körpern, z. B. nach Gipsmodellen, lehren soll, von grofsem Werte sein. Wie wenig klar unsere Zeichenlehrer über diese und ähnliche Punkte noch sind, beweist u. a. der als Autorität geltende Weifshaupt welcher behauptet, dafs der Reflex sich auf beleuchtete Stellen nicht erstrecke. Jedes zusammengebrochene Papierstück würde ihn eines Besseren belehrt haben. Kajetans Anweisung, dafs der Augpunkt stets in die Mitte der Zeichnung zu legen sei (S. 85), wirkt verwirrend, denn bekanntlich erhalten perspektivische Darstellungen durch seitwärts angenommenen Augpunkt einen besonderen Reiz. Ein Buch, welches unmittelbar auf Anschauung begründet dieselbe wissenschaftlich lehrt, fehlt noch immer.

Der dritte Teil des Buches, in welchem Hauser die ornamentale Formen- und Stillehre behandelt, ist als vorzüglich gelungen zu bezeichnen. Gewandter, fliefsender Vortrag, einfache und klare, jedem leicht verständliche Entwicklung, glückliche Wahl der durch vorzügliche Abbildungen illustrierten Beispiele, machen diesen Teil des Buches zu einem besonders wertvollen, welches seinem Zwecke vollkommen entspricht.

Der Verfasser des fünften Teils *Grundzüge der Geschichte des Zeichenunterrichts* ist der um dieses Fach hochverdiente A. Prix, Begründer und langjähriger Redakteur der Zeitschrift des Vereins österreichischer Zeichenlehrer. Das über den dritten Teil oben ausgesprochene günstige Urteil findet auch beim fünften volle Anwendung. Der Inhalt ist, trotz der jedem Teile gebotenen knappen Form, sehr reichhaltig und belehrend

die Darstellungsweise zeigt, dafs der Verfasser seiner Aufgabe vollkommen gewachsen ist.

Der sechste Teil *Methodik des Zeichenunterrichts* hat zwei Verfasser, Fellner und Steigl. Der Inhalt zerfällt in vier Hauptabschnitte: A. Lehrplan an Volks- und Bürgerschulen, B. Methode, C. Äufsere Erfordernisse, D. Vom Zeichenlehrer. Der Lehrplan ist ein festbestimmter. Er umfafst im 1. bis 3. Schuljahr die Übungen: Gerade, Teilung derselben, Winkel, Drei- und Viereck im allgemeinen, Quadrat und Rechteck insbesondere, Verbindungen zu einfachen mäandrischen Linienzügen, Bandverzierungen, Sternfiguren u. s. w. Im 4. u. 5. Schuljahre abermals: Die Gerade und ihre Lagen, die Winkel, Bogen und Wellenlinien, Drei- und Vierecke, das reguläre Sechs- und Achteck, der Kreis und seine Teile u. s. w., so dafs des Schülers Zeichenfertigkeit zu Folgendem erzogen wird: „Befähigung zur freien und korrekten Linienführung, ferner zur Linienteilung in 2, 4, 8, 3, 5, 6 und 7 Teile, zur Winkelteilung in 2, 4 und 3 Teile, Befähigung, leichte geometrische, gerad- und krummlinige Ornamente und Rosetten in mäfsig grofsen, klaren und sauberen Umrissen nach dem Vorbilde, dem Diktate oder aus dem Gedächtnisse wiederzugeben.“ Wer die Erfahrung gemacht hat, dafs dasselbe Ziel von einem tüchtigen Zeichenlehrer in einem einzigen Jahre bei wöchentlich 2 Stunden Unterricht vollständig genügend erreicht werden kann, der wird zugeben, dafs hier zu viel Zeit für eine so geringe Errungenschaft geopfert wird. Bei wöchentlich vier Stunden kann, wie uns eine reiche Erfahrung lehrt, dieses Pensum in so erschöpfender Weise erledigt werden, dafs bei allen Schülern Erschlaffung und Widerwillen eintreten würden, wollte man ihnen immer wieder dieselben und keine höheren Aufgaben stellen. Im 6. bis 8. Schuljahre sollen weitere Flachornamente folgen, dann als Stabmodelle die elementaren Linien, die Polygone, der Kreis und der Würfel; als Vollmodelle: Würfel und Parallelopiped, massiv und hohl, vierseitige Pyramide, Cylinder, Kegel, Kugel und hohle Halbkugel; zuletzt architektonische Elementarformen und plastische Ornamente.

Der oben gerügte übermäfsige Zeitaufwand von mindestens 3 Jahren überschüssigem Unterricht beruht auf der von den Verfassern befürworteten, aber sehr ungenügend begründeten Stigmographie. Da diese glücklicherweise keine Aussicht hat, in die Gymnasien und andere höhere Schulen einzudringen, verzichten wir auf eine nähere Besprechung. Dagegen mufs darauf hingewiesen werden, dafs das Kapitel B aufser dieser Abirrung sich als von sehr tüchtiger, fachkundiger Hand geschrieben zeigt und Wertvolles in grofser Menge enthält, namentlich da, wo das Flachornament und dessen elementare Begründung besprochen wird. Dagegen ist der dem Körperzeichnen gewidmete Teil nicht zu empfehlen. Vielecke, z. B. regelm. Acht- und Fünfeck, vom Anfänger in Verkürzung zeichnen zu lassen, halten wir insofern für falsch, als auch der gewandteste Fachmann viel leichter einen Würfel zeichnet, als diese Flächenfiguren, deren richtige Wiedergabe ihm stets mehr Anstrengung verursacht. Auch

Dupuis hat durch dieselben Übungen keine besonderen Erfolge gehabt — er war gezwungen, das den Stigmen nahe verwandte Drahtnetz zu benutzen, ein Hülfsmittel, welches man vulgär „Eselsbrücke" nennt. Als neu, sonst in keinem uns bekannten guten Lehrbuche vorkommend, erscheint in dem hier besprochenen die Aufstellung von vier Hauptfarben, Rot, Gelb, Blau und — Grün (S. 93). Woher rührt wohl die Erhöhung gerade dieser einen Mischfarbe? Haben dann Orange (Gelb und Rot) und Violett (Rot und Blau) nicht gleichen Anspruch auf den Rang einer Hauptfarbe? Die Verfasser beweisen sonst durch ihr Buch, dafs sie imstande sind, das als gut und richtig Erprobte zu erkennen und demgemäfs zu verwerten, sie hätten sich auch hier an das Alte halten und so am leichtesten davor hüten können, in den Köpfen Lernender Verwirrung anzurichten. Was soll ein Schüler bei solcher Belehrung für eine Vorstellung von den Grund- oder Hauptfarben bekommen? Erst hört er vom Lehrer, dafs diese durch Mischung nicht hergestellt werden können, wohl aber alle anderen Farben durch Mischung der Grundfarben; wenn er aber dann die praktische Probe macht, findet er, dafs eine der ihm genannten Grundfarben durch Mischung zweier anderer entsteht. Auch der Abschnitt, welcher das Schattieren behandelt, bringt nichts besonders Empfehlenswertes. Wir werden bei der Besprechung des folgenden Buches darauf zurückkommen. Es führt den Titel *Leitfaden für den Unterricht im Freihandzeichnen nach Modellen* von J. Witt[5]). Die Modelle[6]) sind für den Einzelunterricht bestimmt, aus Metall und in einzelnen, zusammensetzbaren Teilen hergestellt. Die durch Witt beschriebenen Vorrichtungen, mittels welcher sie in Schulen verwendbar gemacht werden sollen, sind ziemlich umständlich und jedenfalls nicht billig, ob praktisch, ist noch zu erproben. Der Text des Buches zeugt von einer grofsen Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit des Verfassers. Er baut auf jeden genau behandelten Modellteil einen neuen, unter wiederholter genauer Besprechung und mit fortwährend wiederkehrender Empfehlung des sorgfältigsten Visierens. Durch ein mit Quadratnetz und Mafsstab ausgerüstetes Hülfsmodell vergröfsert er aufserdem die Sicherheit des Gelingens einer jeden Zeichnung. Trotzdem ist das Ganze für die Schule nicht zu empfehlen. Es dient am besten im Privatunterrichte. Das so dringend empfohlene Visieren ist aber auch hier nur mit äufserster Vorsicht zu lehren, denn bekanntlich ist selbst der geübteste Zeichner hierbei den auffallendsten Irrungen ausgesetzt. Im Schattieren geht Witt ebenso wie Steigl und Fellner den althergebrachten Weg, zuerst den Würfel (dieser ist bei Witt durch einen dachartigen Aufsatz zu einem „Hause" umgestaltet) schattieren zu lassen, um dem Schüler dann zusammengesetztere Formen zu geben und ihm d

---

5) Mit 8 Lichtdruck-, 13 Zinkdrucktafeln und 3 Textzeichnungen. Ber u. Stuttgart, Spemann. — 6) 9 Modelle (27 Teile) 45 Mk. 17 Modelle (Teile) 65 Mk. 34 Modelle (80 Teile) 125 Mk. durch die Verlagshandlung beziehen.

runden in letzter Reihe vorzuführen. Der Schüler weifs bis dahin noch nichts von der unzählbaren Menge von Licht- und Schattentönen. Die früher im Musikunterrichte allgemein gebräuchliche Methode machte es ebenso. Man übte im Anfang ein „leichteres Stückchen“ mit wenig Tönen, das schwierigere hatte deren mehr. Von einer Belehrung über die Skala oder über eine Beziehung der sämtlichen Töne derselben zu einander erfuhr der Schüler nichts. Er stümperte, so gut er eben konnte, die vorgeschriebenen Töne nach, so lange, bis es aussah, als wäre es fertig. Wenn in dieser Zeit dennoch mancher zum Musiker gebildet wurde, so war es dieser Methode sicher nicht nachzusagen, dafs sie dazu viel beigetragen, denn das, was er vom Lehrer hätte lernen sollen, erfuhr er viel zu spät; meist erst durch eigenes Grübeln. Dem nach gleicher Methode unterrichteten Zeichenschüler geht es ebenso, wie die regelmäfsig stark verzeichneten schattierten Elementarmodelle auf den Ausstellungen von Schülerarbeiten beweisen. Der Würfel zeigt da stets eine grellweifse, eine hell- und eine dunkelgraue Fläche, bei den besseren Zeichnungen „nach hinten abgetönt“. Aber der Schüler hat ahnungslos in die grofse Tonskala gegriffen und nimmt das grellste Weifs, das nächste beste helle und dunkle Grau, unwissend, ob er das Wahre getroffen. Der Lehrer kann aber nicht nachweisen, ob dies die wahren oder die falschen Töne sind, selbst wenn er es, wie dies leider häufig nicht der Fall ist, sieht. Wohl aber wird er den genauesten Nachweis führen können, wenn der Schüler an der Walze und Kugel durch eigene, sorgfältig vom Lehrer geleitete Betrachtung und Beobachtung das Vorhandensein der daran auftretenden Tonskala und die Ursachen zur Erzeugung derselben kennen gelernt hat. Die technische Fertigkeit im gleichmäfsigen Auftragen, scharfen Absetzen und weichen Überführen der verschiedenen Töne lernt jeder Schüler leicht in einigen Vorübungen. Von da ab ist er imstande, wie tausendfache Erfahrungen beweisen, nicht nur nach dem Modell, sondern auch ohne ein solches, nur nach dem Grund- und Aufrifs, verständnisvolle Schattierungen zu zeichnen.

Beiträge zur Anleitung im Zeichnen ornamentaler, vornehmlich spiralförmiger Figuren von Franz Jäde[7]). Der Verf. sagt in der Vorrede: „Zur Anfertigung dieses kleinen Werkes nötigte mich eine Beunruhigung, erregt durch die von mir früher verfafste *Zeichenschule*. Ich fand, dafs sich die dort gegebenen Anleitungen zum Erfassen und Anlegen ornamentaler spiralförmiger Figuren genauer bestimmen liefsen. Aufserdem sind aber auch bei den dazu gehörigen spiralförmigen Zeichnungen während eiliger Vervielfältigung einige störende Versehen nicht rechtzeitig bemerkt worden“. Jäde versucht nach Kräften dem von ihm gefundenen Schaden abzuhelfen.

Ein Wandtafelwerk ersten Ranges, welches in seiner Reichhaltigkeit und künstlerischen Vornehmheit, verbunden mit einer geradezu er-

7) Weimar, Böhlau.

staunlichen Billigkeit, wohl niemals übertroffen werden wird, alles auf diesem Gebiete bereits Erschienene aber in Schatten stellt, ist das von Hans Watzek und Anton Prix herausgegebene. Es führt den Titel *Die wichtigsten Typen des vegetabilischen Flachornamentes der Renaissance*[8]). Die Herausgeber, als tüchtige Fachmänner längst bekannt, legten ihr Werk vor der Vervielfältigung einigen Wiener Autoritäten ersten Ranges behufs genauester Durchsicht und Berichtigung vor. Hierdurch ist die künstlerische Vollendung der einzelnen Figuren erklärt. Liebe zur Sache bewog sie, die sämtlichen Originalzeichnungen, nachdem dieselben sich im Unterrichte mehrjährig erprobt hatten, ohne Honorarforderung auf die zur Vervielfältigung nötigen Platten zu übertragen — so ward der billige Preis möglich. Das Werk ist allen höheren Schulen zur Anschaffung warm zu empfehlen, denn die Typen des vegetabilischen Flachornamentes der Renaissance sind zugleich die Typen des modernen Ornaments und werden es zu allen Zeiten bleiben, in denen sich ein feiner Sinn für Formenschönheit erhält.

Das Vorlagenwerk von H. Petřina *Polychromie-Ornamentik des klassischen Altertums*[9]) bringt in mustergültiger Vervielfältigung und in grofser, deutlich erkennbarer Form eine Reihe einfacher griechischer Ornamente, namentlich Mäander- und Bänderverzierungen. Auf jeder Tafel ist zu der bunten Hauptfigur eine sehr sorgfältig die Entwicklung verdeutlichende Hülfszeichnung angebracht. Hierdurch eignen sich die Tafeln für den Unterricht in der Technik des Zirkelzeichnens ebenso wie für das Freihandzeichnen.

Nur dem letzteren dient das Vorlagenwerk *Flachornamente für den Zeichenunterricht* von W. Behrens[10]). Es enthält geschmackvoll ausgewählte Flachornamente, Intarsien, im Stile der Renaissance, geschmackvoll in einfachen Farbenzusammenstellungen ausgeführt.

Zum Schlufs sei auf zwei Preislisten über sehr empfehlenswerte Gipsmodelle aufmerksam gemacht, welche die Gebrüder Weschke in Dresden und die Verlagsbuchhandlung von Konrad Wittwer in Stuttgart versenden.

---

8) Wien, Czeiger. 1 Figurentafel, 40 Wandtafeln, Gröfse 118:88 cm. 40 kleine Handtafeln, 1 Textheft. Preis 20 fl. ö. W. — 9) Troppau. Buchholz und Diebel. Gröfse ca. 30 + 50 cm. — 10) Kassel, Fischer.

Anhang.

Kunstgeschichte.

Als Einleitung dieses Teils des Jahresberichtes sei aus einem der neu erschienenen, aber bereits wohlbekannten und beliebten *Seemannschen Kunsthandbücher*, aus dem Buche *Einführung in die Kunstgeschichte* von R. Graul[1]) ein Teil des Vorworts wiedergegeben: „Über die Frage der Zweckmäfsigkeit, die heranwachsende Jugend männlichen und weiblichen Geschlechts in das Studium der Kunstgeschichte einzuführen, ist ehedem viel gestritten worden. Heute dürfte diese Frage kaum noch eine Frage sein. Die Behandlung der Welt- und Völkergeschichte ist eine andere geworden; der Vortrag ist, statt auf das Einprägen von nackten Thatsachen, auf das Verständnis der geistigen Mächte gerichtet, die das Auf- und Absteigen, die Blüte und den Verfall der Staaten und Stämme bedingt haben. In gleicher Weise wie die Geschichte der Litteratur mufs die Kunstgeschichte dabei zu ihrem Rechte kommen. Noch eine andere Ursache schiebt sie in die vordere Reihe der Bedürfnisse unserer allgemeinen Bildung: die aufmerksamere Pflege des Zeichenunterrichts, die von selbst hinüberleitet zu den Werken der grofsen Meister, welche nicht allein für ihre Zeit gebaut, gemeifselt und gemalt haben. Dazu kommt die immer mehr sich einwurzelnde Gewohnheit des Reisens, die den denkenden Menschen anregt, nicht blofs mit dem äufseren Auge sich in der Fremde umzusehen, sondern mit verständigem Blicke zu prüfen, zu vergleichen und das Grofse und Bedeutende, was die Kunst vergangener Tage geschaffen, sich gewissermafsen zu eigen zu machen. Der Stumpfsinn, mit dem die sogenannte gebildete Welt vor kaum einem Menschenalter noch an den merkwürdigsten Baudenkmälern der eigenen Heimat vorüberging, ist für uns eine fast rätselhafte Erscheinung. Dafs in dieser Hinsicht Wandel geschaffen wurde, ist zunächst der Errichtung akademischer Lehrstühle für neuere Kunstgeschichte zu danken, sodann der Gründung und Erweiterung zahlreicher Museen, deren Besuch von selbst auf das Studium der Kunstgeschichte hinlenkt, zumeist aber den mit einem reichen Anschauungsmaterial ausgerüsteten Werken hervorragender Kunsthistoriker. Nun beginnt die Schule allgemach einzugreifen, und wenn diese auch eine leicht begreifliche Scheu davor hat, die Kunstgeschichte zu einem besonderen Lehrgegenstande zu erheben, so ist es ihr immerhin möglich, den Weg zu weisen, auf dem das historische Verständnis der Kunstdenkmäler gewonnen wird".

In kurzgefafsten, leichtverständlichen Worten schildert Graul in vier Abschnitten die Kunst der altorientalischen Völker, die griechische,

1) Textbuch zur Schulausgabe der Kunsthistorischen Bilderbogen. Leipzig.

etrurische und römische, die Kunst des Mittelalters und die der neueren Zeit bis zum achtzehnten Jahrhundert. Der zum Buche gehörende Bilderatlas enthält in einer sehr geschickten Auswahl auf 104 grofsen Quartseiten 489 der bekannten Holzschnitte der in demselben Verlag erschienenen *Kunsthistorischen Bilderbogen*, deren vorzügliche Eigenschaften als Anschauungsmittel bereits genügend bekannt sind. Die *Bilderbogen* erschienen in zwei Ausgaben.

Zur grofsen *Gesamtausgabe der kunsthistorischen Bilderbogen*[12]) gesellen sich bis jetzt drei *Supplemente*, von denen das dritte eben erschien[13]).

Die *Handausgabe* „ist aus der Erwägung hervorgegangen, dafs das ursprüngliche Werk mit seinen Supplementen für manche Freunde der Kunstgeschichte zu umfänglich und kostspielig ist. Auch machte sich immer mehr das Bedürfnis geltend, für Unterrichtszwecke eine engere Auswahl von Abbildungen zur Hand zu haben, so dafs die übergrofse Fülle des Materials den Überblick nicht erschwert". Das Textbuch, von welchem uns vier Teile zugingen, ist unter dem Titel *Grundzüge der Kunstgeschichte* von Anton Springer[14]) in eleganter Ausstattung in gleichem Verlag erschienen. Der Name des Verfassers bürgt für den Inhalt.

Die *Kunsthistorischen Bilderbogen* erfüllen noch einen weiteren Zweck als den in ihrer Benennung ausgesprochenen, denn sie dienen nicht nur der Kunstgeschichte, sondern überhaupt dem Geschichtsunterrichte, den der Lehrer durch diese Anschauungsmittel, durch die hier gegebenen Abbildungen historisch berühmter Orte, Personen, sowie von Trachten u.s.w. sehr leicht lebendig zu machen vermag. Diesen Zweck verfolgt und erfüllt in ausgesprochenster Weise der in demselben Verlag erschienene *Kulturhistorische Bilderatlas*, auf welchen hier nur einfach hingewiesen werden soll.

Von W. Buchners *Leitfaden der Kunstgeschichte*[15]) ist die dritte Auflage verbessert und vermehrt erschienen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den vorherbesprochenen Werken und dem gegenwärtigen ist nur

---

Seemann. — 12) 246 Bogen 20 Mk. 50 Pf., mit Textbuch 23 Mk. 50 Pf. — 13) I. Suppl. die Kunst des 19. Jahrhunderts. 82 Taf. mit Textbuch von A. Springer. Preis 8 Mk., in 2 T. gebd. 12 Mk. II. Suppl. Ergänzungen zum Hauptwerke mit Erläuterungen. 60 Taf. u. 5 Farbendrucktafeln zur Veranschaulichung der antiken Polychromie. 8 Mk., gebd. 10 Mk. 60 Pf. III. Suppl. im Erscheinen begriffen, 5—6 Liefg. je 1 M. 50. Ebenfalls mit mehreren bunten Tafeln. — 14) Textbuch zur Handausgabe der Kunsthistorischen Bilderbogen. 3. verb. Aufl. des Textbuches. I. Teil: Das Altertum. II. Teil: Das Mittelalter. III. Teil: Die Renaissance in Italien. IV. Teil: Die Renaissance in Norden. Das 17. u. 18. Jahrhundert. Die von der Verlagsbuchhandlung E. A Seemann in Leipzig jederzeit kostenfrei zu beziehenden Prospekte geben Auskunft über alles Weitere, über die Preise bei Partiebestellungen u. s. w. — 15) Für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Mit 81 in den Tex eingedruckten Abbildungen. 3. verm. und verb. Aufl. Essen, Bädeker. —

darin zu finden, dafs der Text sich dort an ein reiches Anschauungs-material anlehnen konnte, während hier der Verfasser nur eine verhältnismäfsig geringe Anzahl von Illustrationen zur Verfügung hat. Aber er wufste trefflich damit hauszuhalten, hütete sich vor allen solchen, die sich ihrem Wesen nach mehr zum Geniefsen und Bewundern eignen und wählte nur solche, welche direkt instruktiv wirken, wie charakteristische Bauglieder, Grund- und Aufrisse. Dem Anschauungsmittelbedürftigen weist er im Vorwort die Bezugsquellen für geeignete Abbildungen, namentlich für Photographieen nach. Er giebt aufserdem, gleich Graul, wohl des bebeschränkten Raumes wegen, nur die wesentlichen Notizen über das speziell Kunstgeschichtliche, die Stilarten, das Leben und die Werke der Künstler u. s. w., während Springer, bei freierem Spielraume, öfters in einer für den Unterricht willkommenen Weise die historischen, namentlich die kulturhistorischen Bedingungen und Begründungen, z. B. der jeweiligen Kunstblüte oder des Verfalls u. s. w. anführt, überhaupt mit der Weltgeschichte mehr Fühlung hält.

Dem allgemein historischen Zwecke dient ein Wandtafelwerk von Julius Lohmeyer *Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht*[16]), ein Unternehmen der bedeutendsten Art. Die hervorragendsten Schul- und Fachmänner haben sich bereits sehr anerkennend über dasselbe ausgesprochen, wie dies aus dem den Tafeln beigegebenen Prospekt zu ersehen, bedeutende Künstler arbeiteten daran, mit gröfster Gewissenhaftigkeit die zuverlässigsten kulturhistorischen Quellen zu ihren Darstellungen benutzend, wofür am besten das höchst anerkennende Zeugnis des als Herausgeber der *Kostümkunde* bekannten Prof. Weifs spricht. Die Bilder sind in bedeutender Gröfse, 72 + 98 cm in prachtvollem Farbendruck ausgeführt, so dafs sie auch in ziemlich grofsen Schulzimmern von sämtlichen Schülern zugleich deutlich gesehen werden können. Ein solches Werk fehlte bisher. Dadurch, dafs jede Serie oder Lieferung einzeln käuflich ist, vermögen auch Schulanstalten mit geringeren Mitteln sich in den Besitz dieses Prachtwerkes zu setzen, welches wegen seiner Vorzüge für die Belebung des Geschichtsunterrichtes in keiner Schule fehlen sollte. Der Inhalt der ersten Serie ist der folgende: I. Römisches Lagerbild (Ansprache Kaiser Trajans vor der Schlacht). Kriegertypen nach den photographischen Abbildungen des Frieses in N. Fröhners *La colonne Trajane* und den Abgüssen des Berliner Museums, ausgeführt von C. L. Becker unter Beirat des Prof. Dr. E. Hübner in Berlin. Mit erklärendem Text. — Die nachstehenden drei Wandbilder wurden unter dem wissenschaftlichen Beirat des Prof. Hermann Weifs ausgeführt. II. Karl der Grofse empfängt eine maurische Gesandtschaft. Nach Einhard und dem Bericht des Mönchs von St. Gallen ausgeführt von Franz Simm in

---

16) Berlin, Troitzsch. Erscheint in halbjährl. Lieferungen (Serien) von je 4 Blättern. Subskriptionspreis pro Serie roh auf starkem Kupferdruckpapier 12 Mk. Auf Shirting gezogen mit schwarz polierten Querleisten, für den

München. III. Heinrich V. in der Reichsversammlung zu Worms. (Verkündigung des Wormser Konkordats 1122.) Nach Ekkehards Chronik ausgeführt von Karl Gehrts. IV. Scene aus dem Kreuzzug Konrads III. (Zug durch die Wüste 1147). Nach Konrads Briefen in Gerhoh von Reichersbergs Chronik ausgeführt von A. Zick in Berlin. Der erklärende Text zu den vier Bildern von Historienmaler G. Gutknecht giebt eingehende Mitteilungen über Kostüme, Waffen und andere zur Darstellung gelangte Kulturgegenstände. Jedem Bilde liegt der zeitgenössische Bericht bei.

Als Fortsetzung der E. v. d. Launitzschen *Wandtafeln*[17]) erschienen vier Blatt. Die vom jetzigen Bauinspektor Direktor Dr. R. Bohn im Jahre 1883 entworfene und gezeichnete Ansicht der Akropolis zeigt diese von der westlichen, der Eingangsseite. Bekanntlich ist es dadurch möglich, die charakteristische Gestalt dieser klassischen Stätte ebenso wie deren unserer Zeit bekannt gewordenen künstlerischen Inhalt fast erschöpfend instruktiv zur Darstellung zu bringen. Der zeichnende Künstler hat, unterstützt von den neuesten auf diesem Gebiete angestellten Forschungen, diesen Umstand nach Kräften ausgenützt und ein möglichst anschauliches Bild geschaffen. Zu wünschen wäre dabei gewesen, dafs er sich etwas der neueren zeichnerischen Richtung anbequemt, durch geschickteres Anbringen von gröfseren Licht- und Schattenwirkungen die vielen Gegenstände mehr in Gruppen gebracht, das Bild somit übersichtlicher gemacht hätte. Der Deutlichkeit der Einzelheiten würde damit kein Schaden, sondern ein Nutzen entstanden sein. Dasselbe gilt auch von den drei zusammengehörenden Blättern, welche Das römische Haus (gez. u. d. Leitung des Architekten Bogler) in Grundrifs, Aufrifs und perspektivischer Ansicht vorführen. Für die Wirkung in die Ferne, welche einer Wandtafel zur rechten Erfüllung ihrer Bestimmung gegeben sein mufs, sind weder die besonders im Grundrifs gebrauchten feinen Konturlinien, noch die ziemlich gleichwertigen Töne der perspektivischen Ansicht geeignet. Dem künstlerischen wie dem wissenschaftlichen Werte der Tafeln geschieht jedoch damit kein Abbruch, und wird sich so mancher Lehrer der Geschichte von Herzen freuen, wenn er diese instruktiven, den Unterricht wesentlich erleichternden Tafeln vor Augen und — in die Hände bekommt, um sie den, zu diesem Zwecke etwas näher als sonst üblich, um ihn gruppierten Schülern zu erläutern.

Schulgebrauch hergerichtet 16 Mk. — 17) Wandtafeln zur Veranschaulichung antiken Lebens und antiker Kunst ausgewählt von E. v. d. Launitz, fortgesetzt von A. Trendelenburg. Kassel, Fischer. Tafel 24 d. Akropolis v. d. Westseite. Preis 24 Mk. Tafel 28 (a b c) Römisches Haus, 3 Blatt. Preis 30 Mk.

XI.

Gesang

H. Bellermann.

Wenn der Gesangunterricht in den untersten Gymnasialklassen in ausreichender Stundenzahl bei zweckmäfsiger Methode gegeben wird, so kann es dem Schulchore, der ersten Singeklasse, selbst auf kleineren Lehranstalten niemals an guten Sopranisten und Altisten fehlen. Etwas anderes ist es mit den Männerstimmen, an denen bisweilen ein Mangel, namentlich im Tenor eintreten kann, so dafs die Besetzung der im gemischten Chore zu singenden Kompositionen in den tiefen Stimmen nicht immer ausreichend ist. Ich habe selbst von Gesanglehrern an den Berliner Real-Gymnasien in dieser Beziehung Klage gehört. Indes hat die Schule einigermafsen selbst das Mittel in der Hand, einen Nachwuchs guter Männerstimmen zu erzielen, wenn sie nur dafür sorgt, dafs die kleinen Knaben recht gründlich und genau im Gesange unterrichtet werden. Denn die Männerstimme entwickelt sich fast ausnahmslos in natürlicher und freier Weise nur bei denjenigen Jünglingen, die in ihrem Knabenalter ihre musikalischen Anlagen tüchtig im Gesange geübt haben. Dies wufste man in alten Zeiten sehr wohl, namentlich im sechzehnten Jahrhundert, der Blütezeit des mehrstimmigen kirchlichen Chorgesanges. Ein namhafter Musiklehrer der genannten Zeit, Adrian Petit Coclicus spricht sich in seinem *Compendium musices* (Nürnberg 1552) hierüber folgendermafsen aus: *Adhibeat itaque curam Germanicus puer in imitando doctum praeceptorem, dum vox ei puerilis est, quia mutata voce puerili difficile aut raro ad bene canendi artem perveniet, in juventute vero apprehensa numquam tradet oblivioni.* In Bezug auf die vorstehenden Worte scheint es nicht überflüssig, wenn ich hier wiederholend darauf hinweise, dafs der Gesangunterricht ja nicht einseitig die Stimme, sondern hauptsächlich das Ohr auszubilden und zu gleicher Zeit den Schüler in die Anfangsgründe der theoretischen Musik einzuführen hat, damit er von dem, was er singend ausführt, auch eine richtige Vorstellung bekommt. Wird dies im Knabenalter versäumt, so fehlt nachher dem Ohre die Feinheit beim Hören, der Stimme die Biegsamkeit, und meist verliert der Schüler dann auch im allgemeinen das nötige Interesse für die Musik.

Wenn sich bei den Knaben der Stimmwechsel eingestellt hat, so werden sie auf unbestimmte Zeit aus den Gesangstunden entlassen. Nach Verlauf eines oder mehrerer Jahre (denn die Entwicklung geschieht bei einigen schneller als bei anderen) können sie dann von neuem zum Gesange wieder herangezogen werden, zu welchem Zweck zu Anfang eines jeden Semesters eine Musterung aller vom Gesange dispensierten Schüler stattfindet. Diejenigen, die für reif befunden werden, treten nun (wie es *Jb.*I S. 316 beschrieben ist) in eine Vorbereitungsklasse, in der ihnen die nötige Unterweisung zu teil wird, damit sie später als Tenoristen oder Bassisten in der ersten Singeklasse wieder mit Erfolg mitsingen können. Bei dem Unterricht in dieser Vorbereitungsklasse kommt es besonders darauf an, dafs der Lehrer möglichst sorgfältig und langsam im Unterrichte vorwärts schreitet, damit die in der ersten Zeit oft noch etwas empfindlichen Stimmorgane in keiner Weise überangestrengt werden. Dies ist aber wohl zu erreichen, wenn man anfangs als Übungsstoff nur ganz leichte einstimmige Vokalisen, Choräle und Lieder von kleinstem Tonumfange (Quinta, höchstens Sexta) wählt und in jeder Stunde die einzelnen Schüler zum Sologesange aufruft. Allmählich erweitert man den zu übenden Tonumfang aufwärts sowohl wie abwärts und läfst dann eine Scheidung zwischen den höheren und tieferen Stimmen eintreten, so dafs man nun zweistimmige Choräle, Lieder und kleine Motetten, hin und wieder auch einmal ein dreistimmiges Stück mit den jugendlichen Stimmen üben kann. Geschieht dies in der hier beschriebenen Weise, so können bis zum Schlufs des Semesters die musikalisch begabteren und die schon als Knaben in der ersten Singeklasse gute Sänger waren, so weit herangebildet werden, dafs sie im gemischten Chore wieder erfolgreich mitzusingen im stande sind; und man wird nicht zu befürchten haben, dafs sie ihre jugendlichen Kehlen überanstrengen und schädigen. Nur auf das Eine mufs man mit aller Strenge halten, dafs auch in der ersten Singeklasse (also im gemischten Chor) immer nur solche Kompositionen zur Übung und Ausführung gewählt werden, die wirklich sangbar geschrieben sind, wie die Werke aus der Blütezeit des Acapella-Stiles, wie die eines Palestrina, Orlandus, Eccard u. a., oder aus dem vorigen Jahrhundert die eines Händel, Graun u. a., und aus der neueren und neuesten Zeit die Ed. Grells und einiger seiner Schüler. Bei den Kompositionen des vorigen Jahrhunderts aber — ich denke hierbei hauptsächlich an die Chöre in den Händelschen Oratorien — ist es von der allergröfsten Wichtigkeit, dafs man sie in der richtigen Tonhöhe singen läfst, d. h. dafs der Lehrer, der sie auf dem Flügel zu begleiten hat, sie alle ohne Ausnahme mindestens einen halben Ton, in vielen Fällen auch einen ganze Ton abwärts transponiert. Nur dann werden sie die vom Komponiste beabsichtigte Wirkung thun und rund, voll und kräftig klingen. Den wir müssen durchaus berücksichtigen, dafs im vorigen Jahrhundert, al Händel seine Meisterwerke schuf, die Stimmung bedeutend tiefer als heu zutage war. Die Stimmgabel, nach welcher hier in Berlin im Jahre 175

Graun zum ersten Male seinen Tod Jesu aufführte, stand einen vollen ganzen Ton tiefer als unser alter (hoher) Kammerton, der im Jahre 1858 von der Pariser Akademie etwa um einen Viertelton herabgesetzt wurde. Wenn wir nun nach dieser herabgesetzten, jetzt allgemein eingeführten Pariser Stimmung die Händelschen Werke noch um einen halben Ton abwärts transponieren, so stehen sie doch immer noch eine Kleinigkeit höher, als sie zu Händels Zeiten gesungen wurden.

Das Musiktreiben unserer heutigen Zeit wird so sehr von dem Instrumentenspiel beherrscht, dafs viele gar nicht zu der Einsicht kommen, dafs das Bleibende und Dauerhafte in der musikalischen Kunst allein im Gesange beruht. Unsere Instrumente sind alle — vielleicht mit einziger Ausnahme der Streichinstrumente — der Mode unterworfen und werden sich allmählich weiter umgestalten, wie dies z. B. mit den Blechinstrumenten seit Erfindung der Ventile geschehen ist. Wenn man nun heutzutage so viel von der historischen Treue spricht, mit der man die Werke der grofsen Meister des vorigen Jahrhunderts aufführen soll, so ist fast immer nur von dem äufseren Beiwerk, von der Instrumentalbegleitung die Rede. Man sucht nach alten Instrumenten, die kaum einer noch mit Geschick handhaben kann, und möchte wo möglich Nachahmungen derselben anfertigen lassen. Damit ist aber für die Kunst sehr wenig gewonnen, wenn man nicht in erster Linie auf die Originaltreue des Gesanges hält und auf die vom Komponisten beabsichtigte Tonhöhe zurückgeht. Thut man dies, dann kommen die Stimmen alle in eine wirkungsvolle, ihrem Tonumfange angemessene Lage, so dafs sich keine derselben über Unbequemlichkeit zu beklagen hat. Und sollte der Tenor für unsere Schulchöre dennoch einmal über den natürlichen Umfang hinaus bis zum eingestrichenen *g* oder *as* in die Höhe steigen müssen, so ist das nur vorübergehend und die Unbequemlichkeit wird durch die Bewegung in die mittlere und tiefere Stimmlage immer wieder ausgeglichen. Denn die älteren Vokal-Komponisten haben stets darauf Betracht genommen, dafs jede einzelne Chorstimme den ihr von der Natur gegebenen Umfang nach beiden Seiten hin (hoch und tief) genügend ausnützte. Eine schädliche Wirkung für die Stimme hat es aber nur, wenn sie gezwungen wird, andauernd in einer der äufsersten unbequemen Tonlagen zu singen.

Nach den vorstehenden Auseinandersetzungen ist also der gemischte Chorgesang, wenn er in der richtigen Tonlage ausgeführt wird, für die jugendlichen Männerstimmen eine durchaus nützliche und ihren Kräften vollkommen angemessene Übung. Anders verhält sich die Sache aber, wenn man die Schüler der oberen Klassen von den Knaben trennt, um mit ihnen den sogenannten Männergesang zu treiben. Hierbei können sich sehr leicht nachteilige Folgen einstellen. Denn in dieser Gattung des mehrstimmigen Gesanges, der sich gewöhnlich aus einem sehr hochgelegenen ersten Tenor, zwei Mittelstimmen und einem meist sehr tief gelegenen zweiten Bafs zusammensetzt, werden die beiden äufsersten Stimmen fast immer überanstrengt. Während der erste Tenor sich hierbei

in dem Umfang einer Altstimme bewegen mufs, werden von dem zweiten Basse die allertiefsten Töne seines Umfanges verlangt, die nur bei wenigen Bassisten im reiferen Mannesalter, niemals aber bei Jünglingen, die erst vor kurzer Zeit den Stimmwechsel überstanden haben, von vollem sonoren Klange sind. Wenn es nun schon für die Stimme nicht gut ist, wenn man sie anhaltend in ihren höchsten Tonlagen beschäftigt, so kann hier ein geschickter Sänger sich doch immer noch mit dem Gebrauch der Kopfstimme (mit dem Falsett) helfen. In der Tiefe aber fehlt jedes Mittel, noch einige Töne hinzuzufügen; und so bleibt dem Sänger nichts anderes übrig, als einen unnatürlichen Druck auf den Kehlkopf auszuüben, was leicht für die Gesundheit von den nachteiligsten Folgen sein kann. Schliefslich mufs aber noch hinzugefügt werden, dafs der vierstimmige Männergesang auch für den Fall, dafs der Umfang der Stimmen von einem geschickten Komponisten günstig behandelt ist, eine vollkommen befriedigende Wirkung nur dann macht, wenn er von Stimmen im reiferen Mannesalter ausgeführt wird, wie solche auf den Gymnasien nur selten einmal vorkommen. Auf der Schule, wo die Knabenstimmen ja niemals fehlen, und, wenn sie nur richtig angeleitet werden, die Männerstimmen in ihren Leistungen meist sogar übertreffen, mufs die Stärke des Gesanges im gemischten Chor liegen. Die Schule sollte daher den gemischten Chorgesang stets mit besonderer Sorgfalt und Liebe pflegen und ihn niemals zu Gunsten eines doch immer nur mangelhaften und die Stimmen leicht schädigenden Männergesanges zurücksetzen. — Trotzdem sehen wir aber alljährlich Sammlungen „männerstimmiger Gesänge“ erscheinen, mit dem ausdrücklichen Zusatz auf dem Titel: „für die höheren Klassen der Gymnasien und Realschulen“. Von diesen liegen folgende zur Beurteilung vor:

Ludwig Erk, *Deutscher Liederschatz*[1]). Nach den obigen Betrachtungen über den Männergesang kann das Werk beim Gesangunterricht auf der Schule keine Verwendung finden. Aber noch andere Gründe sind vorhanden, es zurückzuweisen, über die ich mich bereits im I. und II. Jahrgange der *Jb.* ausgesprochen habe, nämlich 1. sind die Gesänge nicht in Einzelnstimmen ausgegeben und 2. enthält es eine Menge von Liedern, die für den Schulgesang überhaupt nicht passen, wie vierstimmig arrangierte Studentenlieder (Gaudeamus igitur, Alles schweige, Wohlauf noch getrunken u. a.), Umarbeitungen von Kompositionen, die ursprünglich für gemischten Chor geschrieben sind u. s. w. Nebenbei sei noch erwähnt, dafs die Kuhlausche Komposition des Goetheschen Nachtliedes jetzt folgenden Text erhalten hat: „Über allen Gipfeln ist Ruh. In allen Wipfeln hörest (!) du keinen (!) Laut (!); die Vöglein schlafen (!) im Walde. Warte nur, balde schläfst (!) auch du (!)“ — Die Ausstattur

1) Deutscher Liederschatz. 250 männerstimmige Gesänge für die höhere Klassen der Gymnasien und Realschulen u. für Seminarien. Herausgegeben Ludwig Erk. Gesamt-Ausgabe der sechs Einzelhefte. Dritte Aufl. Leipzi

ist gut und die Notentypen der J. Klinkhardtschen Buchdruckerei in Leipzig sind durchaus zu loben.

H. Oberhoffer, *Sammlung ausgezeichneter älterer Kompositionen*[2]). Das Werk ist eine selbständige Arbeit, die uns manche gute Komposition des Herausgebers, Möhrings, Kreutzers, Mendelssohns, Hafslers u. a. bringt; freilich daneben auch das Goethe-Falk-Kuhlausche Nachtlied „Über allen Wipfeln“ mit seinen drei wunderlichen Strophen. Für den Schulgesang eignet sich die Sammlung, da sie nur Gesänge für Männerstimmen enthält, wenig. Den Gesellen- und Lehrer-Gesangvereinen mag sie dagegen eine angenehme Gabe sein. Die äufsere Ausstattung läfst manches zu wünschen übrig, namentlich sind die Noten nicht immer klar genug ausgedruckt.

Es folgen nun die Anzeigen von Sammlungen, die für gemischten Chorgesang bestimmt sind. Von diesen will ich zuerst diejenigen drei herausnehmen, die nicht nur in Partitur, sondern auch in einzelnen Stimmen erschienen sind.

Gustav Janke, *Choralbuch*[3]). Im Vorwort spricht sich der Bearbeiter folgendermafsen aus: „Bei der Bearbeitung vorliegenden Werkchens ist in erster Linie auf den Umfang der jugendlichen Tenor- und Bafsstimmen Rücksicht genommen worden; ferner war es eine Notwendigkeit, dasselbe auch in einzelnen Chorstimmen erscheinen zu lassen, um nicht den minder begabten Schüler zu veranlassen, aus der Partitur singen zu müssen, ebenso zu vermeiden, dafs die Tenöre ihren Part im Bafsschlüssel zu lesen haben. Für die in jedem Jahre wiederkehrenden Schulfeierlichkeiten war es aufserdem wünschenswert, eine Anzahl und Auswahl passender Choräle in einem Heft beisammen zu haben. Die Texte sind dem neuen evangelischen Gesangbuche der Provinz Brandenburg entnommen.“ — Das Büchlein umfafst 23 Choräle und den Anfang des „Herr Gott, Dich loben wir“. Der vierstimmige Satz ist, wenn auch nicht immer ganz streng, doch gut und sangbar; nur in einigen Liedern (wie No. 13 und 14) sind einige freie Dissonanzen enthalten, die im Choralsatz besser vermieden werden. Den Melodieen sind meist zwei Textstrophen, einigen dagegen nur eine untergelegt. Dies ist für die Schulfeierlichkeiten oft zu wenig; Lieder, wie „Ein feste Burg“, „Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut“, „Allein Gott in der Höh sei Ehr“ und manche andere hätten wohl drei oder vier Strophen bekommen können. Zu bedauern ist es, dafs der Herausgeber

---

Winkler. 263 S. — 2) Sammlung ausgezeichneter älterer Kompositionen für den vierstimmigen Männerchor nebst vielen Original-Kompositionen zunächst für den Gebrauch an Lehrerseminarien und Gymnasien, für die Gesellenvereine und Lehrergesangvereine herausgegeben von H. Oberhoffer. Siebente Aufl. Paderborn. Schöningh. 254 S. — 3) Choralbuch für vierstimmigen gemischten Chor. Zum Gebrauch für die Chorklassen der Gymnasien und höheren Lehranstalten bearbeitet u. herausgegeben von Gustav Janke, Königl. Musikdirektor am Königl. Domchor u s. w. Berlin, Weinholtz, o. J. Partitur 24 S., die Einzelnstimmen

nicht die schönen dem dorischen Kirchentone angehörigen Melodieen mehr berücksichtigt hat, wie „Mit Fried und Freud ich fahr dahin“, „Was mein Gott will, das g'scheh' allzeit“. Das Lied „Befiehl du deine Wege“ läfst er nach der Dur-Melodie „Valet will ich dir geben“ singen. Hoffentlich wird der Herausgeber Gelegenheit finden, in späteren Auflagen diese Mängel zu beseitigen. Aber auch in seiner jetzigen Gestalt ist das Werkchen den Schulchören wohl zu empfehlen. R. Bethge, *Choralbuch*[4]). Das vorliegende Werk ist schon *Jb.* II B359 angezeigt worden. Es umfafst 117 vierstimmige Choräle, von denen jetzt Einzelnstimmen erschienen sind. Der Verleger kündigt dieselben auf der Rückseite des Umschlages folgendermafsen an: „Auf mehrseitig geäufserten Wunsch sind die Stimmhefte zu dem Choralbuch für gemischten Chor von R. Bethge erschienen. Wenn in denselben zu jeder Nummer nur ein — hauptsächlich zur Verwendung bei der Einübung bestimmter — Verstext gegeben ist, so ist dies teils der Raumersparnis wegen geschehen, teils um, wie dies ausdrücklich gewünscht (?) wurde, bei der Auswahl anderer Texte aus dem Gesangbuch freie Hand zu lassen.“ Diese Ansicht kann ich keineswegs teilen. Durch die Hinzufügung der in der Partitur stehenden Strophen würde die Brauchbarkeit der Einzelnstimmen für den Gesangunterricht sich bedeutend erhöhen und zugleich auch in keiner Weise der freien Hand, andere Texte unterzulegen, hinderlich sein. Eine einzelne Strophe ist thatsächlich zu wenig. Denn es kommt in den Singestunden nicht allein darauf an, dafs eine Komposition einstudiert wird, sondern der Chor will nach geschehener Übung und Arbeit auch an der Darstellung eines zusammenhängenden Ganzen (eines musikalischen Kunstwerkes) seine Freude haben, und dazu gehören bei einem Liede (weltlichen wie geistlichen Inhaltes) mehrere Strophen. Wie schön gestaltet sich z. B. der Choralgesang, wenn bei drei Strophen die erste und die dritte vom vollen Chor, die dazwischen liegende zweite von vier Solostimmen vorgetragen werden. Dadurch wird Abwechslung und Leben in den Unterricht gebracht. — Indessen mufs man für das Erscheinen auch dieser Einzelnstimmen dankbar sein. Es ist ein Zeichen dafür, dafs man allmählich immer mehr zu der richtigen Erkenntnis durchdringen wird, dafs für die Pflege des Chorgesanges Einzelnstimmen ein wirkliches Bedürfnis sind. Friedrich Pieth, *Jahrbuch*[5]). Der Herausgeber dieses ebenfalls in Partitur und einzelnen Stimmen erschienenen Werkes ist ein langjähriger Schüler Eduard Grells und daher mit den Regeln einer guten Vokalmusik wohl vertraut. „Das Jahrbuch,“ heifst es in der Vorrede,

---

je 19 S. — 4) Choralbuch für gemischten Chor, sowie für Klavier und Harmonium. Zum Gebrauche in Kirche, Schule und Haus nach den Tonsätzen des „Choralbuchs für die Provinz Sachsen“ herausgegeben von R. Bethge, evang. Pfarrer. Wittenberg. Herrosé 1887. (Partitur 132 S.), die Einzelnstimmen 40 S. — 5) Jahrbuch für evangelisch-kirchlichen Chorgesang. Neue Gesänge gesammelt u. den evangelischen Kirchenchören dargeboten von Friedrich Pieth. Erstes Buch, Partitur. Neu-Ruppin, Petrenz (Vorrede Jan. 1889) 40

„enthält ausschliefslich bisher ungedruckte Kompositionen aus der neueren und neuesten Zeit. — Damit es womöglich allen Kirchenchören, auch denjenigen, welche aus minder geübten Sängern bestehen, zu ihrer Thätigkeit im Gottesdienst Material zu bieten vermöge, hielt ich es für Pflicht, nur solche Kompositionen dem Jahrbuche einzuverleiben, die in der Hauptsache auf der diatonischen Tonleiter und einem regelrechten Gebrauche der Dissonanzen basieren." Auf einer anderen Basis ist überhaupt der unbegleitete mehrstimmige Chorgesang nicht möglich. Der Inhalt ist folgender: Vier Motetten (vier-, fünf- und achtstimmig) von Ed. Grell; zwei vierstimmige Motetten von H. Bellermann; eine vierstimmige Motette und zwei achtstimmige Responsorien von R. Succo; zwei vierstimmige Motetten von E. Böhmer; eine sechsstimmige von P. Schärf und zwei vierstimmige vom Herausgeber. — Die Verlagshandlung giebt, um die Anschaffung zu erleichtern, jede Komposition in den Stimmen einzeln ab, so dafs der Lehrer nur diejenigen Stücke in Stimmen anzuschaffen braucht, die er wirklich singen lassen will. Diese Einrichtung ist in doppelter Beziehung zu loben: einmal ist es unnütz, Stücke mit in den Kauf zu nehmen, die man nicht singen läfst; zweitens aber werden die Notenblätter mehr geschont, wenn sie nur gelegentlich der Einübung des betreffenden Stückes in die Hände der Schüler kommen. — Wir wünschen aufrichtig, dafs dem Jahrbuch in Zukunft weitere Teile folgen mögen. Für den vorliegenden ersten Teil wäre es allerdings zweckmäfsiger gewesen, wenn der Herausgeber nur einfach gehaltene vierstimmige Gesänge aufgenommen, dagegen die mehrstimmigen und längeren fugierten Sätze für spätere Jahrgänge zurückbehalten hätte.

Es wird nun die Besprechung einiger Sammlungen für gemischten Chor folgen, die nur in Partitur, oder richtiger in einem Klavierauszuge ohne Einzelnstimmen erschienen sind, bei deren Gebrauch in der Schule die Sänger gezwungen sind, sich ihren Part aus der sogenannten Partitur herauszusuchen.

Th. Ballien, *Vierstimmige Chorlieder*[6]). Es liegt hier eine sehr umfangreiche und reichhaltige Sammlung von weltlichen und geistlichen Liedern, Motetten und Chören vor, die in ihren 303 Nummern neben manchen schwachen und abgeschmackten Stücken (z. B. „Unter allen Wipfeln ist Ruh") eine Menge guter, sehr wohl in der Schule zu verwendender Gesänge bietet. Dem Herausgeber ist jedenfalls die Schwierigkeit bekannt, welche das Singen für ungeübte Sänger aus einer auf zwei Systemen geschriebenen Partitur hat. Er hat deshalb durch das ganze Buch von 670 S. mit Sorgfalt vor jede einzelne Notenzeile drucken lassen, welche Stimmen auf derselben stehen. Auch die Textworte sind möglichst genau für die einzelnen Stimmen zurechtgelegt und dicke Striche trennen die Systeme, wenn dieselben durch den Druck einmal enger aneinander

– 6) Vierstimmige Chorlieder für höhere Schulen, herausgegeben von Th. Ballien. Dritte verm. Auflage. Berlin, Balliens Selbstverlag. o. J. 670 S.

kommen, und sorgen dafür, dafs der Leser nicht in eine falsche Reihe kommt. Die Anwendung solcher Mittel ist sehr zu loben, doch geben sie keinen genügenden Ersatz für Einzelnstimmen. In der Wiedergabe der aufgenommenen Gesänge sehen wir bisweilen Abweichungen vom Original, die der Herausgeber nicht gut rechtfertigen kann, so z. B. in dem Grellschen Abendliede: „Wenn die Sonne sinkt“ (No. 40, Takt 14—16), wo Alt und Tenor ohne ersichtlichen Grund geändert sind. Anfangs glaubte ich, der Herausgeber wolle das eingestrichene g im Tenor vermeiden, doch bringt er es in vielen andern Stücken, z. B. S. 10, 12, 17, 33, 38, 60, 67, 74 und so fort. Sehr erwünscht wäre es, wenn der Herausgeber bei den arrangierten Stücken eine Bemerkung über die Originalform beigegeben hätte. Viele für Männerchor komponierten Gesänge von Abt, Kreutzer, Marschner, Mendelssohn u. a. erscheinen jetzt hier für gemischte Stimmen, ohne dafs ein Wort darüber gesagt wird. Gustav Jankewitz, *Schulchorbuch für dreistimmigen Chor*[7]). Der Bearbeiter klagt in der Vorrede über den Mangel an Tenorstimmen auf den höheren Schulen, weshalb er hier ein Heft mit dreistimmigen Gesängen zusammengestellt hat, in denen die beiden Männerstimmen in der mittleren Tonlage zu einer Baryton-Stimme vereinigt sind. Auf kleineren Anstalten mag ein solcher Mangel leicht einmal eintreten, obwohl derselbe bei einer zweckmäfsigen Behandlung der Stimmen in den Vorbereitungsklassen nur selten so grofs sein wird, wie es der Bearbeiter darstellt. Jndes mufs sich jeder nach seiner Decke strecken, und es können auch im dreistimmigen gemischten Chorgesange recht gute Erfolge des Unterrichts erzielt werden. — Nun ist es aber für einen Komponisten keine leichte Aufgabe, einen guten dreistimmigen Satz, namentlich wenn die Stimmen *nota contra notam* fortschreiten sollen, zu schreiben. Es gehören dazu gründliche Studien in der Kunst des Kontrapunktes, die in den hier bearbeiteten Chorälen und Liedern nur wenig zu Tage treten. Gleich der Anfang des Liedes „Lobe den Herren, den mächtigen König“ mit der freien Quarte im Quart-Sexten-Accord auf der dritten Silbe, ferner das Lied „Nun danket alle Gott“ mit der leeren Quarte *a—a′—d″* auf der ersten guten Taktzeit, dann die unvorbereitete Septime zwischen Sopran und Alt auf S. 3 Silbe 5 u. dgl. m. sind Verstöfse gegen die Regeln des reinen Satzes und erschweren die Ausführung. — Neben den ohne Begleitung zu singenden Stücken enthält das Heft einige vom Herausgeber selbst komponierte Lieder mit Klavierbegleitung, die bei einer sehr geräuschvollen Behandlung des Instrumentes sich in äufsert gewagten und wüsten Modulationen bewegen (vergl. namentlich No. 5 und 43) und beim Gesangunterricht noch weniger als jene zu gebrauchen sind. Ludwi

---

7) Schulchorbuch für dreistimmigen Chor, Sopran, Alt- und Männerstim (Baryton) für die oberen Singklassen der Realgymnasien, höheren Bürge Elementar- und Mädchenschulen, sowie für kleinere Gesangvereine. Bearbei u. zusammengestellt von Gustav Jankewitz, Direktor der Musikschu

Meinardus, *op. 47 Liederquell*[8]). Das Werk zerfällt in zwei Teile, A. für die Schule, B. für das Leben, die beide nur Original-Tonsätze des Verfassers enthalten. In der Vorrede heifst es, dafs seitens „berufener Tonsetzer“ verhältnismäfsig wenig zur Vermehrung des höheren deutschen Volks- [und Schul-] Gesanges beigetragen werde und dafs die grofse Mehrzahl aller Schullieder-Sammlungen immer wieder sich auf alte, längst bekannte und verbreitete Lieder beschränkt. Der Verf. veröffentlicht deshalb hier eine Anzahl eigener Kompositionen, „deren musikalischer Ausdruck sich innerhalb der Grenzen des Stimmumfanges und der durchschnittlichen Fassungskraft wie Vorliebe jugendlicher Sängerchöre bewegt“. Hierbei scheint der Verf. zu übersehen, dafs im Grunde genommen jede gute regelrecht- und sangbargeschriebene Komposition (natürlich abgesehen vom Inhalt des Textes) Schulmusik ist, und dafs zugleich umgekehrt durch die Schule auch im grofsen und ganzen die Grenzen bestimmt werden, die die Vokalmusik nicht ungestraft überschreiten darf. Die Meister des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts, dann Händel und viele seiner Zeitgenossen und in neuerer Zeit Grell, sie alle haben in ihren Meisterwerken vortreffliche Volks- und Schulmusik geschrieben, weil sie die Natur des Gesanges genügend kannten und sich von vornherein daran gewöhnt hatten, jede einzelne Stimme schön, melodiös und sangbar zu führen und im Zusammenklange der Stimmen Konsonanz und Dissonanz richtig abzuwägen. Aus diesem Grunde werden sie von zweckmäfsig geleiteten jugendlichen Sängerchören stets gern gesungen, für deren „Fassungskraft“ sie keineswegs zu schwierig sind. Der Verf. des Liederquelles bietet uns dagegen in seinen Schulgesängen wenig Erfreuliches. Sie sind dürftig in der Erfindung und schwerfällig im mehrstimmigen Satze. Einen Teil der Schuld mögen die Texte tragen, die sich viel besser für den einstimmigen Schul-Gemeindegesang nach bekannten protestantischen Choralmelodieen, als für eine vierstimmige liedähnliche Behandlung eignen. Die Schulfeier wird am besten vom Schulchor durch Vortrag eines Psalmes, einer Motette u. dgl. eingeleitet und dann nach der Rede mit einem der hier gegebenen Texte (wie sie in Klix' christlichem Gesangbuch für Gymnasien u. s. w. zu finden sind) einstimmig nach der Choralmelodie abgeschlossen. — Was nun die Lieder des zweiten Teiles (Heft B für das Leben) betrifft, so scheinen sie dem Verfasser mehr aus dem Herzen entquollen zu sein: sie enthalten manche feine und tief empfundene Züge. Dennoch werden aber auch sie schwerlich den Zweck erfüllen, den der Komponist von ihnen erhofft: nämlich, dafs sie in jugendlichen Kreisen wirklich mit Lust und Liebe gesungen werden. Dazu sind sie in der Stimmführung zu schwerfällig und bewegen sich vielfach in unnatürlichen und gesuchten Harmonieverbindungen, so dafs es selbst sehr geübten

---

rganist u. s. w. Danzig, Kafemann. 83 S. — 8) Liederquell f. die Schule u. as Leben sangesfroher deutscher Jugend. Ein- und mehrstimmige Chorlieder it u. ohne Begleitung von Ludwig Meinardus, 47. Werk. Zwei Hefte, A die Schule, B für das Leben. Gütersloh, Bertelsmann. Beide Hefte zu-

Chören kaum gelingen dürfte, sie in befriedigender Reinheit wiederzugeben. — Äufserlich wird der Gebrauch beider Teile dadurch noch erschwert, dafs Schlüssel und Vorzeichnung nicht vor jeder Notenzeile, sondern nur zu Anfang eines Gesanges stehen.

Sammlung vierstimmiger Morgenlieder[9]) (ohne Namen des Verfassers). Das Heftchen enthält vierzehn Gesänge, gröfstenteils nach bekannten protestantischen Choralmelodieen, von denen einige gut, andere weniger gut für gemischten Chor vierstimmig gesetzt sind; daneben auch zwei lateinische (katholische) Hymnen und den Anfangschor aus H. Rolles Oratorium: Der Tod Abels „Lobt den Herrn, die Morgensonne". — Für Schulen, auf denen tägliche Morgenandachten abgehalten werden, ist das Werkchen wohl zu empfehlen. G. Heine und J. Hesse, *Lateinische und deutsche Gesänge*[10]). Titel und Vorrede vorliegenden Werkes sprechen zwar nur davon, dafs die in ihm enthaltenen ein- und mehrstimmigen Gesänge für den katholischen Schul-Gottesdienst bestimmt sind, doch müssen dieselben, wenn sie dort zu erbaulicher Ausführung kommen sollen, vorher in den Gesangstunden eingeübt werden, und insofern hat das Buch wohl ohne Zweifel auch den Zweck, dem Gesangunterricht zu dienen. Die vierstimmigen Kompositionen sind fast alle gut in der Stimmführung, so dafs sie einen brauchbaren Übungsstoff abgeben, soweit dies ohne Vorhandensein von Einzelnstimmen möglich ist. Doch möchte ich noch die Bemerkung hinzufügen, dafs der Gebrauch der Noten in den einstimmigen Choralgesängen, sowie in denjenigen vierstimmigen, die ohne Taktzeichen und Taktstriche notiert sind, nicht zweckmäfsig ist. Die Herausgeber hätten hier wohl am besten daran gethan, zum Gebrauch der alten viereckigen Choralnote zurückzukehren, deren Figuren kein so genau abzumessendes Verhältnis wie unsere modernen Mensuralnoten zu bezeichnen haben. Wenn die Herausgeber die modernen Noten aber als die bekannteren vorziehen, so dürften die drei Zeichen (nämlich halbe, Achtel- und Viertelnote) nicht genügen. Einen Satz wie diesen



wird jeder Sänger, ohne dafs er eine bestimmte Taktart zu Grunde legt, unwillkürlich so abändern:



---

sammen 126 S. — 9) Sammlung vierstimmiger Morgenlieder für Gymnasie u. andere höhere Lehranstalten. Achte Auflage. Braunsberg, Huye 1887. 16 — 10) Lateinische und deutsche Gesänge für den Gottesdienst an den höhern katholischen Lehranstalten. I. Teil, einstimmige lateinische Gesänge. Herau gegeben von G. Heine, Lehrer am Kgl. Gymn. zu Münster i. W. und . .

In den mehrstimmigen Sätzen ist aber eine genaue Wiedergabe der Zeitverhältnisse noch notwendiger als im einstimmigen Gesange, wenn die Stimmen nicht auseinanderfallen sollen. Carl Kaffler, *Laudate Dominum*[11]). Das Werk hat dieselbe Tendenz wie das unter 10 angezeigte. Der vierstimmige Satz ist indessen hier nicht immer so gut als in jenem. Über die Anwendung unserer modernen Notenfiguren in den nicht mensurierten Gesängen ist dasselbe wie dort zu sagen.

Aufser den bis jetzt genannten ist noch eine Anzahl von Liedersammlungen für Knabenstimmen erschienen, die den Übungsstoff zur Vorbereitung der Sopranisten und Altisten abgeben sollen, oder für solche Schulen bestimmt sind, die keine Männerstimmen haben. Über diese Werke ist wenig zu sagen, weil sie, wenn auch mit mancherlei neuen Zuthaten vermehrt, längstbekannte Lieder und andere Gesänge in zwei-, drei- und vierstimmigen Bearbeitungen wiederbringen, so dafs man z. B. in den unter Nr. 12 und 15 aufgeführten sogar das Falk-Goethesche Nachtlied „Unter allen Wipfeln“ wiederfinden kann. Nur das Schleisieksche Werkchen (Nr. 17) macht eine rühmliche Ausnahme und giebt uns die Goetheschen Worte treu nach dem Original. Friedr. Wilh. Gebhardt, *Musikalischer Jugendfreund*[12]). Die Sammlung umfafst 158 Gesänge geistlichen und weltlichen Inhalts, von denen 86 zweistimmig, 63 drei- und 12 vierstimmig gesetzt sind. In den drei- und vierstimmigen Liedern sind meist zwei Liniensysteme in Anwendung gebracht, obgleich eine nicht geringe Anzahl sich auch mit einem begnügen mufs. Papier und Druck sind wenig zu empfehlen; allerdings ist der Preis aufserordentlich niedrig gestellt. Wilh. Köhler, *Liedergarten*[13]). Das Werkchen umfafst 167 Lieder und enthält neben allgemein bekannten eine Anzahl weniger bekannte und ungefähr 30 ganz neue, die zum Teil recht gut erfunden sind, sich aber nicht immer (wie Nr. 39, 56, 61, 94) in rhythmischer Beziehung ganz natürlich bewegen, einfach den Sprachrhythmus wiedergeben, wie es in Kinderliedern nötig ist. Den meisten Liedern ist eine zweite Stimme beigegeben, obgleich in den untersten Schul- und Vorschulklassen, für die sie bestimmt sind, kaum schon zwei-

---

Hesse, Lehrer am Kgl. Gymn. zu Arnsberg. Münster i. W., Niemann 1887. 131 S. — II. Teil, lateinischer Choral u. mehrstimmige Gesänge. Ebend. 1888. 200 S. — 11) Laudate Dominum. Lieder für den katholischen Gottesdienst. Gesammelt und für gemischten Chor bearbeitet von Karl Kaffler, Gesanglehrer am Kgl. kathol. Gymnasium zu Konitz, Wpr. Mit bischöflicher Approbation. Heft I, Lateinische Kirchenlieder; Heft II, Deutsche Kirchenlieder. Konitz, Wpr. 1887, je 136 S. — Einstimmige Kirchenlieder für katholische Schulen. Im Anschlufs an das vierstimmige Laudate Dominum. Ebenda 1888, Dupont. 100 S. — 12) Musikalischer Jugendfreund. Eine Auswahl von zwei-, drei- u. vierstimmigen Gesängen für das mittlere und höhere Jugendalter, herausgegeben von Dr. Friedr. Wilh. Gebhardt. ordentl. Lehrer an der 1. Bürgerschule zu Leipzig. 29. Auflage. Leipzig, Rofsberg. 128 S. — 13) Liedergarten. Sammlung älterer und neuerer Lieder für Vor- und Unterklassen höherer Schulen. Gesammelt und herausgegeben von Wilh. Koehler. Hamburg, Seippel. 152 S.

stimmig gesungen werden kann. Als Anhang sind zehn drei- und vierstimmige kleine Kanons im Einklange hinzugefügt. C. Müller-Hartung, A. Bräunlich und A. W. Gottschalg, *Neues vaterländisches Liederbuch* [14]). Von diesem im vergangenen Jahresbericht schon besprochenen Liederbuche in vier Heften sind jetzt Heft 1 in fünfter, Heft 2 in elfter, Heft 3 in siebenter und Heft 4 in dritter Auflage erschienen. Soweit ich verglichen habe, ist in diesen neuen Auflagen nichts geändert und auch der unrichtige Schlufs in dem Goetheschen Nachtliede (Heft 4 S. 5 und 6) „schläfst auch du“ statt „ruhest du auch“ beibehalten worden. J. J. Schäublin, *Chorgesänge* [15]). Die Ausstattung vorliegenden Bandes ist zu loben. Noten und Text sind klar und übersichtlich gedruckt; auch sind vielfach drei und selbst vier Liniensysteme angewendet worden, wodurch das Lesen sehr erleichtert wird. Leider werden diese Vorzüge beinahe gänzlich wieder dadurch aufgehoben, dafs Schlüssel und Vorzeichnung nicht, wie es sonst allgemein üblich und durchaus notwendig ist, zu Anfang jedes Systems, sondern nur zu Anfang eines Gesanges gegeben sind. — Abgesehen von diesem Mangel ist das Werkchen wohl zu empfehlen, da es unter den geistlichen Stücken eine Menge brauchbarer Sätze enthält, die allerdings gröfstenteils ursprünglich für vierstimmigen gemischten oder Männerchor komponiert, hier aber nicht ohne Geschick in einen drei- oder vierstimmigen Knabenchor umgesetzt sind, wie Psalme von B. Klein, Grell u. a. zeigen. Ed. Schauenburg und Friedr. Erk, *Schulgesangbuch* [16]). Dies Werkchen hat den Zweck, wie Titel und Vorrede sagen, bei den Morgenschulandachten, wo solche üblich sind, gebraucht zu werden. Es enthält 112 Liedertexte und dazu 68 Melodieen, die von der versammelten Schule einstimmig gesungen werden sollen. Die einigen Liedern (nämlich Nr. 38, 72 und 78) beigegebenen zweiten und dritten Stimmen, sowie die in kleineren Noten hinzugefügten Lesarten sind nicht nur überflüssig, sondern können sogar recht störend wirken, wenn jeder Sänger seine besondere Wahl trifft. A. Schleisiek, *Liederkranz* [17]). Von den beiden vorliegenden Heften enthält das erstere (Heft II) gröfstenteils zweistimmige und daneben einige dreistimmige Lieder, und das andere (Heft IV) dreistimmige Lieder und auch ausgeführtere Gesänge, wie Motetten u. s. w. — Die in beiden Heften gegebenen Gesänge sind in vieler Beziehung zu empfehlen. Der dreistimmige Satz ist meist gut, obgleich

— 14) Vergl. Jb. II. B362. — 15) Chorgesänge. Für mittlere und höhere Lehranstalten, Familien und Vereine herausgegeben von J. J. Schäublin. II. Bändchen, drei- und vierstimmige meist polyphone Gesänge. Sechste Aufl. Basel, Detloff. 256 S. — 16) Schulgesangbuch für höhere Lehranstalten. Herausgegeben von Dr. Ed. Schauenburg, Real-Gymnasial-Direktor in Crefeld und Friedr. Erk, weil. Reallehrer in Düsseldorf. Siebente Stereotyp-Auflage Frankfurt a. M., Gestewitz. 79 S. — 17) Liederkranz. Eine Sammlung von ein-, zwei- und dreistimmigen (geistlichen u. weltlichen) Gesängen für deutsche Schulen. In 4 Heften. Herausgegeben von A. Schleisiek. Musiklehrer am Kgl. Schullehrer-Seminar zu Ütersen. Heft II (Oberstufe). Ütersen, Koopmann 1887. 58 S. Heft IV (für die Oberstufe gehobener Volksschulen u. s. w.) Ebendas

nicht frei von harmonischen Härten, die zum Teil vielleicht auf Druckfehlern beruhen, wie gleich S. 1 Takt 7 in Heft IV, wo die Zusammenstellung *c'—e'—h'* mit der unvorbereiteten Septime *h'* unmöglich richtig sein kann. Die in einzelnen Takten durch kleinere Noten hinzugefügte vierte Stimme läfst man bei der Ausführung am besten fort; denn eine Teilung der Stimmen, wenn sie nicht konsequent durchgeführt ist, hat immer etwas Zwitterhaftes. Die Quellenangaben über den einzelnen Stücken sind meist genau, wenn auch nicht vollständig. Einzelne willkürliche Abänderungen und Zusätze, wie in den Grellschen Kompositionen, hätten am besten unterlassen werden können. Julius Urban, *Gedenkbüchlein*[18]). Der Herausgeber hat hier in einem kleinen Heftchen mehrere Choralmelodieen mit passenden Texten für die jetzt alljährlich auf den höheren Lehranstalten zu feiernden Trauer- und Gedenktage zusammengestellt. Die kleine Sammlung wird allen solchen Schulen gewifs eine willkommene Gabe sein, an denen es der ersten Singeklasse an der nötigen Übung fehlt, bei den Schulfeierlichkeiten einen guten mehrstimmigen Gesang herzustellen.

Es folgen nun noch die Anzeigen von Schriften, welche teils den Lehrern, teils den Schülern eine Hülfe beim theoretischen Unterricht in der Musik gewähren wollen. Wenn nun schon unter den für die praktische Übung bestimmten Sammlungen verhältnismäfsig nur wenige als brauchbar bezeichnet werden können, so ist von den theoretischen Schriften zu sagen, dafs kaum eine annähernd ihren Zweck erfüllt. In allen vermissen wir eine einfache und klare Erläuterung der diatonischen Tonleiter mit ihren Intervallen, als der Grundlage aller harmonischen Verhältnisse, und nicht viel besser fallen die Belehrungen über Rhythmus (Takt und Taktarten) aus. Dagegen werden uns oft ganz entfernt liegende und unnütze Dinge vorgetragen, z. B. dafs man jeder Tonstufe mit Hülfe von Versetzungszeichen eine fünffache Tonhöhe geben könne, wie *cesces*, *ces*, *c*, *cis*, *ciscis* oder *desdes*, *des*, *d*, *dis*, *disdis*, eine Akkordenlehre, eine Zusammenstellung von italienischen Wörtern für die Tempo- und Stärkegradebezeichnung u. dgl. m. — Das Büchlein, mit dem ich hier den Anfang mache: Paul Gaide, *Praktisches Allerlei*[19]), bringt in knapper Form einige Verhaltungsmafsregeln für junge Gesanglehrer, welche von denselben wohl beherzigt werden können. Eigentliche musikalische Belehrung giebt uns der Verf. nicht. C. Haafs, *Die Singkunst*[20]). Dieses Schriftchen ist mehr

1887. 203 S. — 18) Gedenkbüchlein. Sechzehn geistliche Lieder für die Erinnerungstage der Kaiser Wilhelm I. u. Friedrich. Nach christlichen Kirchenmelodieen ein- u. dreistimmig zu singen. Zum Gebrauch für Gemeinden und Schulen herausgegeben von Julius Urban, Kgl. Musikdirektor. Berlin o. J. Raabe u. Plothow. 16 S. — 19) Praktisches Allerlei aus d. Methodik d. Gesangunterrichtes. Ein Wiederholungsbüchlein für Seminaristen u. solche Lehrer, die sich für die II. Prüfung vorbereiten. Herausgegeben von Paul Gaide, Kgl. Seminar- und Musiklehrer. Oppeln, Franck. 53 S. — 20) Die Singkunst.

physiologisch-anatomischen als musikalischen Inhaltes. Nachdem im 1. Kap. „Vom Singen im Allgemeinen" in begeisterten Worten die Nützlichkeit und Wichtigkeit des Gesanges und Gesangunterrichtes gepriesen ist, folgt das 2. Kap. „Wie entsteht der Ton?" Hier ist zunächst vom Kehlkopf, den Lungen, der Stimmritze, der Nasenhöhle, dem Gaumen u. s. w. die Rede, worauf dann § 6 das grofse Geheimnis folgendermafsen enthüllt wird: „Der Ton entsteht, wenn die Luft beim Ausatmen durch die Luftröhre nach dem Kehlkopfe dringt und beim Entweichen durch die Stimmritze die Stimmbänder in Bewegung setzt". Ohne Zweifel! auch wenn eine Gans schreit, findet derselbe Vorgang statt. Das 3. Kap. spricht „vom Gebrauch und von der Stellung der äufseren und inneren Stimmwerkzeuge, von der Körperhaltung, der Stellung des Mundes, der Lippen, von der Zungenlage u. s. w. Das 4. Kap. belehrt uns über die Stimmgattungen Sopran, Mezzopran, Alt, Tenor, Baryton und Bafs, sowie über die Stimmregister. Das 5. Kap. handelt vom Ansatz und der Tonbildung und zugleich von den für den Vortrag wichtigen Tonbildungsarten, als Schwellton, Portamento, Legato, Staccato. Endlich geht der Verf. im 6. Kap. („Vom Gehör") zur musikalischen Belehrung über, die aber so dürftig ausfällt, dafs durch die dort gegebenen „Treffübungen" niemand zu einer klaren Vorstellung von den Intervallen kommen kann. Die Belehrung über den Rhythmus besteht nur darin, dafs der Verf. hinzufügt: „Mit den Treffübungen kann zugleich das metrisch-rhythmische und dynamische Gefühl gebildet werden, wenn wir die verschiedenen Tonhöhen in ein bestimmtes Zeitmafs, in Längen und Kürzen einteilen und dieselben in allen möglichen Stärkegraden üben. Bei den metrischen Studien teile man sich jede Tonhöhe erst in 4, dann in 3 oder 2 Taktschläge ein". Schliefslich erhalten wir im 7. Kap. noch eine Unterweisung in der Aussprache, die uns aber zeigt, dafs der Verf. über das Wesen der Doppellaute in der deutschen Muttersprache wenig nachgedacht hat. Das Wort „Bein" z. B. soll man (S. 32) nicht wie „Bain" singen, als wenn das deutsche ei überhaupt anders als ai gesprochen und gesungen werden könnte. In einem Melisma soll man „Laide" nicht wie „La—ide", sondern wie „La—eide" singen, u. dgl. m. C. R. Hennig, *Hülfsbuch*[21]). Wie Titel und Vorrede sagen, beabsichtigt das Hülfsbuch eine doppelte Belehrung in der Theorie der Musik zu geben, je nachdem der Lehrer in der Schule Gesangunterricht oder privatim Klavierstunden zu geben hat. Ein merkwürdiger Irrtum des Verf., als wenn die Belehrung über die Ton- und Taktverhältnisse und was damit zusammenhängt nicht für Gesang und Instrumentenspiel durchaus dieselbe sein müfste. Indes scheint der Verf. unter

---

Leitfaden für den praktischen Gesangsunterricht für Schüler und Freunde des Gesanges. Zum Selbstunterricht verfafst von C. Haafs. Leipzig, Koch. 40 S. — 21) Hülfsbuch beim theoretischen Unterrichte in der Musik. Für den Klavier- und Gesang-, den Schul- und Einzelunterricht bearbeitet von C. F. Hennig. Kgl. Musikdirektor in Posen. Vierte Aufl. Leipzig, Gebrüder H[illegible] .

„Theorie der Musik“ mehr einige praktische Handgriffe, als die wirkliche Kunstlehre zu verstehen. Hier einige Beispiele: Das Büchlein fängt S. 1 mit der Notenlehre folgendermafsen an: Schulgesang: „Der Violinschlüssel ist ein Zeichen dafür, dafs Sopran- und Altstimmen singen sollen“. Klavierunterricht: „Der Violinschlüssel ist ein Zeichen dafür, dafs die rechte Seite der Klaviatur benutzt werden soll“. Schulges.: „Der Bafsschlüssel wird angewendet werden, wenn Tenor- und Bafsstimmen singen sollen; für den Tenor wird häufig auch der Violinschlüssel vorgezeichnet“. Klav.: „Der Bafsschlüssel ist ein Zeichen dafür, dafs die linke Seite der Klaviatur benutzt werden soll“. — Klav.: „Intervall ist der Zwischenraum zwischen zwei Tasten“. Schulges.: „Intervall ist der Zwischenraum zwischen zwei Tönen“. — Klav.: „Halbtonintervalle sind alle benachbarten Tasten; Ganztonintervalle findet man, wenn man von einer Taste aus die zweitnächste Taste nach rechts oder links anschlägt“. Schulges.: „Halbtonintervall ist die kleinste Entfernung zwischen zwei verschiedenen Tönen; Ganztonintervall nennt man ein Intervall, das in zwei Halbtonintervalle zerlegt werden kann. Wenn vor einer Note ein Kreuz steht, so erklingt statt des eigentlichen Tones das nächste höhere Halbtonintervall“, u. s. w. Das möge genügen. Joh. Nep. Kösporer, *Leitfaden*[22]). Das Werkchen zerfällt A. in einen theoretischen (S. 3—9) und B. in einen praktischen Teil (S. 10—55). Der letztere enthält ein- und zweistimmige Übungen ohne und mit Worten, die zum Teil brauchbar sind. Der erste Teil ist aber über die Mafsen dürftig und bringt daneben auf 3 Seiten ganz überflüssige Dinge, wie die 7 Hauptklänge mit ihren 5 Veränderungen in *cesces*, *ces*, *c*, *cis*, *ciscis*, die italienischen Tempobezeichnungen, die sog. Vortragszeichen u. dgl. m. Georg Kroifs, *Das Wichtigste aus der Musiklehre*[23]). Auch dieses Büchlein bringt eine Menge unnützer Dinge, wie Kap. I (Musik = Tonkunst), Kap. II (Entstehung des Schalles und Tones). In Kap. III (Tonsystem) beginnt nun die eigentliche musikalische Belehrung, die aber vielfach an Unklarheiten leidet, indem sie kein anschauliches Bild von der Tonleiter giebt: „Die stufenweis fortschreitende Reihe von Tönen heifst Tonleiter; sie kann a) aus lauter halben Stufen (Tönen) bestehen (chromatische Tonleiter) oder b) aus halben und ganzen Stufen (Tönen) (diatonische Skala)“. Von halben und ganzen Stufen zu sprechen, scheint dem Verf. selbst etwas bedenklich, er fügt also in Klammer „Tönen“ hinzu. Nirgends, weder vorher noch nachher, giebt er uns aber eine Erklärung von halben und ganzen Tönen. Ebenso rätselhaft ist Kap. IV: „Diatonische Tonleiter; dieselbe ist zwiefach, Dur und Moll. In Dur liegen die halben Töne von der 3. zur 4. und von der 7. zur 8. Stufe“. Hier fehlt die Erklärung von Oktave. Und er fährt

0 S. — 22) Leitfaden beim Gesangunterricht für die Hand der Schüler von Joh. Nepomuk Kösporer, Musiklehrer am Kgl. Gymnasium zu Freising. Fünfte Auflage. Freising. Datterer 1886. 55 S. — 23) Das Wichtigste aus der Musiklehre für Gesangschüler an Mittelschulen. Zusammengestellt von Georg Kroifs, Gesanglehrer und Chordirigent an der Kgl. Studienanstalt.

fort: „Moll ist zwiefach, nämlich harmonisch *a—hc—d—ef— —gis a* und melodisch *a—hc - d—e—fis—gis a*“. Von diesen beiden Tonfolgen kann man die zweite allenfalls noch diatonisch nennen, obgleich die halben Töne sehr aus ihrer ursprünglichen Lage gebracht sind; die erstere aber, die sogen. harmonische mit drei halben Tönen und einer übermäfsigen Sekunde im Umfang einer Oktave, ist keineswegs eine diatonische Leiter. So wie hier fehlen im ganzen Büchlein die richtigen Grundanschauungen. H. Morgenroth, *Kleine Chorgesangschule*[24]). Das Werkchen ist vor allen Dingen ohne Ordnung zusammengestellt. Es macht uns zunächst mit dem Liniensystem und dem Violinschlüssel bekannt, ohne dafs der Verf. dem Schüler vorher eine Belehrung über die Tonleiter giebt. Dann folgen einige Bemerkungen über Takt und Auftakt. Und hierauf fährt der Verf. folgendermafsen fort: „Ein Punkt neben der Note verlängert dieselbe um die Hälfte ihres Wertes; ein Punkt über oder unter der Note verkürzt dieselbe um ihre Hälfte“. Diese beiden Punkte gehören gar nicht in dieselbe Kategorie. Der erstere ist ein wirklich wichtiger Bestandteil der Notation, der andere — wenigstens für den Gesangschüler — ein ganz überflüssiges Vortragszeichen, das in einem durchaus anderen Sinne die Noten verkürzt, als jener sie verlängert. Wenn die Verf. von Leitfäden, Gesangschulen u. s. w. sich darauf beschränken wollten, nur das zu erklären, was der Schüler wirklich braucht, so würde sicherlich oft mehr Klarheit und Ordnung zu finden sein. Rudolf Weinwurm, *Allgemeine Musiklehre*[25]). „Das nachfolgende Werk“, sagt der Verf. zu Anfang seines Vorwortes, „entstammt der Absicht, den Anfängern in der Musik ein Handbuch zu bieten, welches den theoretisch-elementaren Teil derselben in einer möglichst klaren und fafslichen, nicht allzubreiten, aber auch nichts Wesentliches übergehenden Weise vermittelt“. Die musikalischen Kenntnisse des Verf. reichen aber nicht aus, diese Absicht zu verwirklichen. Aufserdem fehlt dem Buche die übersichtliche Anordnung des Stoffes, so dafs oft die fremdartigsten Dinge unmittelbar nebeneinander besprochen werden. Anstatt mit einer einfachen Erklärung der diatonischen Verhältnisse als der Grundlage der Harmonie zu beginnen, stellt er die für Musikstudierende höchst gleichgültige Behauptung auf, dafs alle in der Musik brauchbaren Töne zwischen 16 und 4000 Schwingungen in der Zeitsekunde machen, und dafs von allen in diesen Grenzen liegenden Tönen etwa 100 gebräuchlich seien. Diese bilden das Tonsystem. Auf die Zahl von ungefähr 100 kommt er durch die Annahme der gleichschwebenden temperierten chromatischen Tonleiter, die er durch

---

Passau. Waldbauer. 1887. 25 S. — 24) Kleine Chorgesangschule für die H[illegible] der Schüler. Herausgegeben von H. Morgenroth. Gesanglehrer am Realg[illegible] nasium u. s. w. zu Perleberg. Leipzig. Gebrüder Hug. 24 S. — 25) All[illegible] meine Musiklehre oder musikalische Elementarlehre, insbesondere mit Rü[illegible] sicht auf die Bedürfnisse an höheren Lehranstalten verfafst von Rud[illegible] Weinwurm, Professor an der k. k. Lehrerinnen-Bildungsanstalt. Vierte [illegible] veränderte Aufl. Wien, Hölder. 162 S.

acht Oktaven führt, denn 8 × 12 + 1 = 97. „Diese Töne“, fährt er fort, „werden in gleich grofse Gruppen geteilt, die man Oktavengattungen (!!) nennt, so dafs die erste derselben die Töne mit 16 bis 32, die zweite die mit 32 bis 64, ... und die achte die mit 2048 bis 4096 Schwingungen umfafst“. Die Wiederkehr derselben Verhältnisse in den höheren Oktaven mit „Oktavengattungen“ zu bezeichnen, ist in der That frappierend. — Dann heifst es weiter unten: „Das Wort Oktave ist lateinisch und bedeutet der achte, nämlich *octavus tonus*“. Im lateinischen bedeutet *tonus* allerdings Schall, Ton u. s. w., im musikalischen Sinne bezeichnet man aber mit *tonus* a) das Ganzton-Intervall im Gegensatz zum *Semitonium*, und b) heifst *tonus* soviel wie Tonart (= *modus*), daher im Kirchengesange *tonus primus*, *secundus* u. s. w. Die Stufen der Tonleiter nannte man dagegen *voces* (oder *claves*), und hierdurch erklärt sich im Lateinischen wie im Deutschen die weibliche Endung bei Bezeichnung der Intervalle. Die weiteren Erörterungen zeigen nun, dafs in dem Verf. die Vorstellung von den diatonischen Verhältnissen fast gänzlich geschwunden ist, denn er fährt so fort: „Man unterschied nämlich in früherer Zeit innerhalb des Tonraumes von einem als ersten angenommenen Tone (*Primus*) bis zu jenem, der mit ihm die gröfste Ähnlichkeit hatte, nur sieben verschiedene Töne. Der achte Ton, *octavus*, war demnach übereinstimmend mit dem ersten; er beschlofs eine solche Tonordnung und war zugleich der Ausgangspunkt, die Prime einer folgenden.“ (Warum es hier die Prime und nicht Primus heifst, ist unersichtlich, aber auch gleichgültig.) „Obwohl wir“, sagt der Verf. weiter, „innerhalb eines solchen Tonraumes 12 verschiedene Töne unterscheiden, wovon man sich auf dem Klavier überzeugen kann, so hat man dennoch jenen Sprachgebrauch beibehalten“, u. s. w. — Diese Bezugnahme auf das Klavier ist wiederum frappierend, da doch jedermann weifs, dafs das genannte Instrument, selbst wenn es auf das sorgfältigste gestimmt ist, mit seiner temperierten Stimmung nur ein unvollkommenes Surrogat für die wahren harmonischen Verhältnisse geben kann. Über die wahre Gröfse der Intervalle spricht sich der Verf. überhaupt nicht aus, und sagt nur (S. 5) im allgemeinen von der Oktave, dafs sie sich wie 1 : 2 verhalte. Aber schon vorher, ehe noch die geringste Erklärung vom Intervall gegeben ist, heifst es, dafs der „mathematisch-physikalische“ Aufbau des Tonsystems nicht nötig sei, weil das Ohr den Ton empfindet, aber nicht seine Schwingungen zählt. „Hierzu kommt noch der Umstand“, sagt der Verf. S. 4 wörtlich „dafs in der Praxis viele Töne zu Gunsten von Tonverbindungen und Akkorden etwas von ihrer mathematischen Reinheit einbüfsen, so dafs man sie in ihrer Tonhöhe etwas ermäfsigen (lat. temperieren) mufs. Daher der Ausdruck Temperatur, gleichschwebende Temperatur, d. i. die bei den Tastinstrumenten heutzutage eingeführte Stimmung und ungleichschwebende Temperatur, d. i. die Stimmung nach der mathematischen absoluten Tonhöhe.“ Der Verf. scheint nach diesen Worten nicht zu wissen, was man unter Schwebungen (*battements*) zu verstehen

hat, die eine Folge ganz kleiner Abweichungen von der vollkommenen Reinheit der konsonierenden Intervalle sind. Solche Abweichungen von der Reinheit sind aber bei der Stimmung aller Instrumente mit feststehenden Tönen (wie Orgel, Klavier) nötig. Es kommt hierbei bekanntlich darauf an, dafs man den Überschufs, den zwölf reine Quinten (2 : 3) über die Oktave (1 : 2) ergeben (das sogen. pythagorische Komma 524 288 : 531 441), so verteilt, dafs der durch Quintensprünge erreichte dreizehnte Ton genau die Oktave des Ausgangstones giebt. Moderiert man hierbei alle Quinten gleichmäfsig von 2 : 3 in 1 : 1,4983 . ., so hat man die gleichschwebende Temperatur; stimmt man dagegen einige Quinten vollkommen rein, andere dagegen dementsprechend unreiner, so hat man eine ungleichschwebende Temperatur; die natürlich auf mannigfaltige Weise hergestellt werden kann, je nachdem man in dieser oder jener Tonleiter reinere Intervalle zu haben wünscht. Die mathematisch rein abgestimmten Intervalle zeichnen sich also gerade dadurch vor den temperierten aus, dafs an ihnen keine Schwebungen wahrzunehmen sind. Ferner ist aber noch der Ausdruck „Stimmung nach der mathematischen absoluten Tonhöhe“ sehr unglücklich gewählt, da die absolute Tonhöhe mit der mathematischen Reinheit der Intervalle gar nichts zu thun hat. Hier wie überall sehen wir die gröfste Unklarheit über ganz bekannte Dinge. Am schlimmsten ist es aber mit der Intervallenlehre des Verf. bestellt, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil er nicht naturgemäfs von der diatonischen Tonleiter ausgeht. Da wird nun zuerst (was wir auch in anderen Büchern gefunden haben) von der fünffachen Tonhöhe der Tonleiterstufen gesprochen, und ferner, dafs hierdurch jedes Intervall fünferlei Gröfse haben könne, so z. B. die Sexte *c—a*, *c—as*, *c—asas*, *c—ais*, *c—aisais*. Und so entsteht denn auf diesem Gebiete ein unglückliches Dunkel, welches noch dadurch vergröfsert wird, dafs der Verf. (S. 48) eine ganz sonderliche Terminologie aufstellt, nach welcher es eine grofse (!) Prime (*c—c*), eine übermäfsige Prime (*c—cis*) und eine kleine Prime (*c—ces*) geben soll. Die verminderte Quarte *cis—f* nennt der Verf. die kleine Quarte und dementsprechend auch die verminderte Quinte (*cis—g*) die kleine u. s. w. — Hiermit können wir abbrechen und fügen nur noch hinzu, dafs das Werk „Mit Erlafs des hohen k. k. (österreichischen) Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 6. 9. 78 Z. 12 914 zum Lehrgebrauche zugelassen“ ist.

XII.

Turnen

C. Euler.

Die sich mehrende Zahl akademisch gebildeter Turnlehrer übt auf die Durchforschung und Klarlegung der antiken Gymnastik einen entschieden günstigen Einflufs aus. Soviel auch über letztere bereits geschrieben worden ist, so ist doch das eigentliche, man könnte sagen, das wirklich turnerische Verständnis derselben nicht in demselben Grade gefördert worden. Manches konnte und kann nur von einem, der unsere, auf wissenschaftlicher und methodischer Grundlage aufgebauten, körperlichen Übungen genau kennt, richtig verstanden und auch von einem sochen nur anderen zum Verständnis gebracht werden. So hat Professor Heinrich Müller über die Reigen der Griechen überraschendes Licht verbreitet[1]).

So erhalten wir über Platos Anschauungen über Gymnastik, über den Fünfkampf der Hellenen u. s. w. wirklich sachlich begründete Aufschlüsse erst in neuerer Zeit durch turnkundige und zugleich klassisch gebildete Männer.

Neue Ergebnisse über den *Fünfkampf der Hellenen* bringt Professor Dr. Fedde in Breslau. Derselbe hat sich seit Jahren mit Untersuchungen über das griechische Pentathlon beschäftigt; er hat bereits 1876 auf der deutschen Turnlehrer-Versammlung in Braunschweig einen Vortrag darüber gehalten, dann in den *Jahrbüchern der deutschen Turnkunst* 1886 einen längeren Aufsatz begonnen und diesen im Jahrgang 1888 zu Ende geführt. Dazwischen ist 1888 eine Programmabhandlung *Der Fünfkampf der Hellenen*[2]) von ihm herausgegeben und schliefslich sind die Aufsätze in den *Jahrbüchern der deutschen Turnkunst* in einer umfänglichen Schrift vereinigt worden *Über den Fünfkampf der Hellenen* u. s. w., welche die Frage über den Fünfkampf und die einzelnen Übungsarten desselben zu einem vorläufigen Abschlufs gebracht haben dürfte[3]). Dr. Fedde kommt

---

1) Vgl. Jb. II B373. — 2) Der Fünfkampf der Hellenen. Von Prof. Dr. Friedrich Fedde. Breslau. Wissenschaftlicher Beitrag zum Osterprogramm des Gymnasiums zu St. Elisabeth. Breslau. (Besprochen in d. Monatsschrift für das Turnwesen 149 f. durch C. Th. Lion. und von Prof. Boethke in den „Rundschreiben des Turnkreises I“). — 3) Über den Fünfkampf der Hel-

zu anderen Ergebnissen als Dr. Pinder und Dr. Marquardt[4]), und seine sachlich begründeten Ausführungen lassen seine Anschauungen als die allein richtigen erscheinen. Die Schrift ist eine so bedeutsame, dafs auf ihren Inhalt etwas näher eingegangen werden mufs. Im Vorwort weist der Verfasser selbst darauf hin, dafs zur endgültigen Lösung der Fünfkampffrage neben dem philologischen und archäologischen Wissen auch technische, d. h. turnerische Einsicht unentbehrlich sei, und diese hat den früheren Erklärern mit wenigen Ausnahmen gemangelt.

Nach kurzen litterarischen Bemerkungen, die besonders Pinders Schrift über den Fünfkampf betreffen, dessen Ergebnisse von Percy Gardner in seinem Aufsatz *The Pentathlon of the Greeks* und von Holwerda in den *Olympischen Studien* angegriffen wurden, ohne dafs sie aber „einen neuen besseren Bau an dessen Stelle aufzurichten vermocht haben“, unternimmt Dr. Fedde die Beantwortung folgender Fragen: 1) Aus welchen einzelnen Kämpfen setzt sich der Fünfkampf zusammen? Diese Frage ist durch Dr. Pinder endgültig entschieden: aus Sprung, Wettlauf, Diskoswurf, Ringkampf und Speerwurf. 2) Wie gestalten sich die einzelnen Kämpfe, insbesondere in den drei dem Pentathlon eigentümlichen Übungsarten? Das sind Sprung, Diskos- und Speerwurf. Das Springen betreffend, so hat der berühmte Sprung des Phayllos von 55 Fufs Weite die mannigfachste Erklärung gefunden. Ein solcher Sprung ist als einfacher Sprung auch mit Benutzung der Halteren überhaupt nicht möglich, auch für die gymnastisch durchgebildetsten Griechen nicht ausführbar gewesen. Das Höchste, was in neuerer Zeit im Weitsprung geleistet worden ist, hat ein englischer professioneller Athlet mit Benutzung von Fünfpfundgewichten geleistet, nämlich 29 Fufs 7 Zoll. Es ist also nur mit Dr. Wafsmannsdorff anzunehmen, dafs der Sprung des Phayllos ein sog. Dreisprung war[5]), d. h. „drei in unmittelbarer Aufeinanderfolge ausgeführte Sprünge, von denen die zwei ersten Sprungschritte sind, während der dritte einen Schlufssprung darstellt“. In eingehendster, ja erschöpfendster Weise wird von Dr. Fedde diese Frage behandelt. Nicht geringere Sorgfalt verwendet der Verfasser auf die Erklärung des Diskoswurfes, der in neuerer Zeit auch von den Turnern wieder geübt wird. Beim Speerwerfen wird besonders auf den Wurf mit der Wurfschleife, der ἀγκύλη oder dem amentum (Köchly schreibt ammentum), näher eingegangen und deren Bedeutung und Gebrauch im Anschlufs an Dr. Wafsmannsdorff klargestellt[6]). 3. Welches war die Reihenfolge der fünf Kämpfe? Böckh ordnet: Sprung, Lauf, Diskos, Speer,

---

lenen, insbesondere die demselben eigentümlichen Übungsarten des Freisprunges Diskos- und Speerwerfens und die Fünfkampfordnung. Nebst einem Anhange Der Fünfkampf in neuer Gestalt. Von Prof. Dr. Fr. Fedde. Leipzig, Strauch 1889. VI u. 114 S. — 4) Vgl. Jb. I, 323 f. — 5) Vgl. Monatsschrift fü das Turnwesen 1885 in dem Aufsatz: Gipsabgüsse althellenischer Halter (Hantel). Ein Wort über d. Phayllos Hantelsprung, 270 ff. — 6) Vgl. au

Ringen; Pinder: Sprung, Speer, Lauf, Diskos, Ringen; für Dr. Fedde ergiebt sich nach sorgfältiger Erwägung und Zurateziehung der Quellen als Reihenfolge die des Artemidoros: Laufen, Diskos, Sprung, Speer, Ringen. 4. Von welchen Bedingungen war die Zuerkennung des Gesamtsieges abhängig? Indem Dr. Fedde die Ansicht Böckhs, G. Hermanns, Philipps und Pinders, sowie die von Percy Gardner, Holwerda und Marquardt mit eindringlichen Gründen widerlegt, stellt er eine neue Kampfordnung auf. Die Gesamtzahl der Kämpfer war in Kämpfergruppen geteilt von Drei (Taxeis, Triaden), durch das Los gebildet. Erst beim Ringen als Schlufskampf nach den vier „Dromosübungen" mufste eine andere Einteilung stattfinden. Es wurde paarweise vorgenommen; bei ungerader Ringerzahl wurde der eine überflüssige „Ephedros", mit dem der Paarsieger im Ringen zu kämpfen hatte. Zum Schlufs giebt Dr. Fedde (S. 103) ein „zusammenfassendes Bild von dem gesamten Verlauf des Fünfkampfes, wie er sich bei einer Teilnahme von 24 Wettkämpfern zu Olympia nach der von ihm aufgefundenen Festordnung gestaltet", eine lebendige Schilderung, die das Richtige wohl treffen mag. Als Anhang wird der „Fünfkampf in neuer Gestalt, dem heutigen Turnbetriebe angepafst", beschrieben. Diese Beschreibung unterscheidet sich in etwas von einer früher veröffentlichten „Fünfkampfordnung[7]".

In dem Aufsatz *Ein turnerischer Fünfkampf nach antikem Muster*[8]) hat W. Krampe in Breslau die Feddesche Anschauung über den Fünfkampf einer Untersuchung unterzogen und im einzelnen Ausstellungen gemacht. Es dürfte aber die grofse Mehrzahl der Turnkundigen sich der Ansicht Feddes zuneigen[9]).

Nicht weniger wertvoll als Feddes Schrift ist ein Aufsatz von Bebernitz *Platos Stellung zur Gymnastik*[10]).

Eine gewisse Erregung in turnerische Kreise brachten im Jahre 1888 einige Schriften, die über das Verhältnis der turnerischen zu den militärischen Übungen handeln. Unter dem Titel *Turnsaal und Exerzierplatz*[11]) beleuchtete Dr. Hugo Ganz die Grundverschiedenheit der militärischen und turnerischen Ausbildung. Frisch geschrieben will die Schrift nachweisen, dafs der „militärisch geleitete Turnunterricht" nicht der für die Schulen richtige ist, dafs ein im Heere turnerisch geschulter Lehrer als solcher keineswegs imstande ist, in erfolgreicher und ergiebiger Weise auch das

---

Jb. I, 324. — 7) Vgl. Monatsschrift für das Turnwesen. 196 ff.; Jahrbücher d. deutschen Turnkunst, 271 ff.; Deutsche Turnzeitung, 472 ff. — 8) Vgl. Monatsschrift. 321 ff. — 9) Auch der Berichterstatter, der wiederholt Primaner des Kgl. Wilhelmsgymnasiums zu Berlin Fünfkampf nach Pinder ausführen liefs. neigt sich der Ansicht Dr. Feddes zu. — 10) Vgl. Monatsschrift 225 ff., 297 ff. — 11) Turnsaal und Exerzierplatz. Eine Untersuchung über die Verschiedenheit militärischer und turnerischer Ausbildung, als ein Beitrag zur Methodik des Turnunterrichts von Dr. Hugo Ganz. Zweite durchgesehene Auflage. Hof, Lion. Anerkennend besprochen von Dr. F. Goetz, Deutsche Turnztg. 384; abfällig von Prof. Dr. Otto Jaeger im „Turner" 221 ff. Er-

Turnen in der Schule zu leiten. Es wird darauf der Turnunterricht nach Spiefsschen Grundsätzen besprochen, wieviel anregender dieser sei. Es werden die Unterschiede der Methode und der Endzweck dargelegt. „Der nächste Zweck der militärischen Ausbildung ist die Einheitlichkeit der Masse und die unbedingte Zuverlässigkeit jedes Einzelnen als eines Teiles dieser Masse. Der Einzelne ist hier nur etwas als Teil des Ganzen. Der Endzweck der Schulbildung, so auch des Turnens in der Schule, ist die Ausbildung des Einzelnen zur höchstmöglichen Leistungsfähigkeit und Harmonie seiner Körper- und Seelenkräfte". „Der Soldat ist der beste. der am besten gedrillt ist; von den Schülern ist der der beste, der am meisten denkt und gelernt hat selbständig zu handeln." Es ist eine entschieden unrichtige Voraussetzung, dafs die „absolute Verleugnung des eigenen Willens, die Unterordnung unter die Autorität und einzige Bethätigung des eigenen Willens auf Befehl des Vorgesetzten das Ideal militärischer Ausbildung" sei. Auch der Soldat soll zu einer gewissen Selbständigkeit des Willens und Handelns gelangen. Dr. Ganz vergleicht weiter die Ordnungsübungen und das Exerzieren miteinander und stellt die ersteren entschieden höher, da bei ihnen „nichts mechanisch, alles nach vorheriger Überlegung ausgeführt werden soll". Er geht so weit, dafs selbst nicht, wie üblich ist, beim Befehl: Marsch! „gedankenlos" stets mit dem linken Fufs angetreten werde, sondern dafs mit dem Antreten gewechselt werden solle. Also auch das wäre immer erst zu überlegen! Auch die militärischen Befehlsformen verwirft Dr. Ganz durchaus; er will auch nicht die militärische „Energie" bei den Ordnungsübungen; er bespricht die Freiübungen, das Gerätturnen, die Vorbildung der Offiziere und Lehrer, beklagt den Mangel gut geschulter Turnlehrer, stellt die Disziplin im Heere und in der Schule einander gegenüber. Wenn man die „Militärs" fragt, so sagen sie: „Liefert uns Leute, mit denen etwas anzufangen ist, und überlafst uns die militärische Erziehung; parodiert nicht unsere Formen in zweckloser Spielerei, das Wesen könnt Ihr doch nicht in die Schuljugend hineinbringen!" Wenn man auch den letzten Satz als richtig anerkennt, so braucht man deshalb doch nicht mit der vorher geäufserten Anschauung immer einverstanden zu sein.

Auf den entgegengesetzten Standpunkt stellt sich Karl Trapp in seinem Schriftchen *Ist kein Guts Muths da?* [12]) Anknüpfend an Guts Muths Schrift von 1817 „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes", will Trapp, dafs unser deutsches Turnen sich vereinfache, dafs es die Abwege des „Turnsports" und der „Cirkus-Turnerei" vermeide. Das von „Kraftmeierei" angekränkelte Turnen werde nie zur Volkssache werden. Die Turnerei „soll für das ganze Volk im Sinne GutsMuths unbegrenzt, heiter und rein erhalten werden als ein echtes, passendes Vorbereitungsmittel

---

widerung von Dr. Ganz im „Turner" 314 ff. — 12) Ist kein GutsMuths da? Ein Zuruf an die deutsche Turnerschaft und alle Freunde der Leibesübungen von Karl Trapp in Friedberg. Leipzig. Uhlig 1887. 32 S. —

zum Übungsplatze der Wehrmänner hinüberleitend.“ Gerade in der Einfachheit des Turnbetriebs liege die „Möglichkeit einer unendlichen Verbreitung des Verständnisses und der Pflege der Leibesübungen“. Es soll geturnt werden nach Mafsgabe des Leitfadens *Vorschriften über das Turnen der Infanterie.* Damit ist die Anschauung Trapps am besten gekennzeichnet. Er also will bei dem Turner „Drill und militärische Strammheit“. Das Ergebnis solchen (militärischen) Turnens soll sein: geringere Dienstzeit! Trapps Forderung ist 1. Erhöhung der Volks- und Wehrkraft durch allgemeine und planmäfsige Pflege der Leibesübungen und daraus zu Gunsten des Einzelnen und der Gesamtheit sich herleitende Erleichterung der Wehrpflicht durch wesentliche Abkürzung der Dienstzeit; 2. Reform des Turnbetriebs — vor allem für die demnächst dienstpflichtig werdende Schuljugend — beginnend mit der abteilungsweisen Schulung in den Ordnungs- und Frei- (Stab-)Übungen als Grundlage der Massenübungen nach Mafsgabe der *Vorschriften über das Turnen der Infanterie*; „eine das Volksleben veredelnde und kräftigende Vereinfachung des Gesamt-Turnwesens, Ausmerzung des dasselbe zur Zeit verunzierenden Sportsmäfsigen, des Kultus der Wett- und Gipfelturnerei, der einseitig-individualistischen, oft mit Dünkel und Überhebung gepaarten Richtung.“ Auch Trapps Anschauungen haben neben unleugbar Richtigem vieles Bedenkliche. Die Wahrheit zwischen den beiden besprochenen Schriften liegt wie so oft in der Mitte [13]).

Noch eine dritte Streitschrift mufs erwähnt werden, nämlich die von Karl Planck *Friedrich Ludwig Jahn und die heutige deutsche Turnerschaft* [14]). Es sind schwere Anklagen, die gegen die deutschen Turner geschleudert werden, gegen ihre „Kneip- und Vergnügungssucht“. Äufserungen Jahns wie von GutsMuths werden neueren Fest- und Turnberichten, besonders aus der Deutschen Turnzeitung 1885, gegenübergestellt, die allerdings die gröfstmöglichen Gegensätze enthalten, so gleich der erste: Der Turntag zur Feier des 18. Oktober 1817 mit seiner ernsten Gestaltung, und die Schauturnen, Stiftungsfeiern, Festkommerse in jetziger Zeit. Oder was Jahn von ehrbarer Kleidung sagt, und dem gegenüber die Trikotkleidung der Turner. Oder wenn GutsMuths den Turner warnt vor den Künsten solcher Menschen, die sich zur Schau verkaufen, und hinwiederum die „Akrobatenleistungen auf den Turnfesten“.

---

13) Auf Trapps Frage antwortet Jaeger in der Schrift: „Hoffentlich giebt es Guts Muts in Neudeutschland noch überall genug! Antwort an Herrn Karl Trapp in Hessenfriedberg auf seine Streitfrage. Von Prof. Dr. Otto Jaeger, Vorstand der Turnlehrerbildungsanstalt in Stuttgart. Leipzig, Uhlig. (Ich mufs offen bekennen, dafs ich aus dieser Schrift den eigentlichen, d. h. turnerischen Inhalt nicht herauszuerkennen vermag). — 14) Friedrich Ludwig Jahn und die heutige deutsche Turnerschaft. Urkundlich zusammengestellt von Karl Planck, Professor und Turnlehrer am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart. Leipzig, Uhlig 1888/1889. Vgl. die sehr scharfe Besprechung von Dr. F. Goetz in der Turnzeitung 823.

Gewifs liegt auch in dieser Schrift Beherzigenswertes. Mit manchem auf unseren Turnfesten Vorkommenden würde Jahn sicherlich nicht einverstanden sein; aber die gewaltige Entwickelung des jetzigen Turnens, die Leistungsfähigkeit und zähe Ausdauer unserer Turner, der trotzalledem das Turnen durchdringende Jahnsche Geist, die ideale Richtung, die turnerische Treue würden dem alten Jahn und auch GutsMuths doch Bewunderung abnötigen und sie über so manche nicht fortzuleugnende Auswüchse milder urteilen lassen.*)

*) Einiges über die neuere Turngeschichte und den heutigen Turnbetrieb noch Fehlende soll im nächsten Jahrgang nachgeholt werden.

III.

Griechisch

A. von Bamberg.

I. Lektüre.

Im vorigen Jahresbericht konnte eine ziemlich weitgehende Übereinstimmung von Eckstein und Schiller über den Kanon griechischer Schullektüre festgestellt werden. Es wird sich daher empfehlen, was darüber aus dem Jahre 1888 zu berichten ist, zu der von Eckstein und Schiller empfohlenen Auswahl in Vergleich zu setzen [1]).

Eckstein und Schiller hatten beide abgelehnt, über die Zeit

---

1) Die im vorigen Jahr in achter, durchgesehener Auflage erschienenen „Lesestücke aus griechischen und lateinischen Schriftstellern" für die mittleren und oberen Klassen der Gymnasien, zusammengestellt von Moritz Seyffert (Leipzig, Holtze) zeigen keine Veränderung der Auswahl. — Ein Cirkular-Erlafs des Kgl. preufsischen Unterrichtsministeriums an die Kgl. Provinzialschulkollegien vom 22. Dezember 1887, der im letzten Jahrgang des „Centralblatts" S. 219 ff. veröffentlicht worden ist, empfiehlt für die Übersetzung aus dem Griechischen bei der Reifeprüfung Xenophon, Demosthenes und einzelne der übrigen attischen Redner und Platon und bemerkt über Thukydides: „Während von einzelnen Seiten Aufgaben aus Thukydides als ein notwendiger Prüfstein in der Reifeprüfung gefordert waren, wird von nicht wenigen erfahrenen Kennern des Griechischen darauf hingewiesen, dafs die noch in der Entwicklung, zum Teil selbst im Ringen begriffene stilistische Form des Thukydides sich zu einer extemporalen Aufgabe des Übersetzens schwerlich eignen möchte. Die Frage der Wahl dieses Geschichtsschreibers für die Reifeprüfung ist daher schon mit Rücksicht auf das nur seltene Gelingen der betreffenden Aufgaben vorsichtiger Erwägung zu unterziehen." Bei dem grofsen Einflufs, den in Preufsen die Reifeprüfung thatsächlich auf den Unterrichtsbetrieb übt, ist zu erwarten, dafs dieser Erlafs auf die Beschränkung auch der prosaischen Klassenlektüre auf die genannten Schriftsteller hinwirkt, um so mehr, als auch die Prüfungsordnung von 1882 (§ 3) nur fordert, dafs der Schüler aufser Homer den Xenophon, die kleineren Staatsreden des Demosthenes und die leichteren Dialoge Platons verstehe und ohne erhebliche Nachhülfe zu übersetzen vermöge. — Was Robert Ritter von Lindner in seinen „Bemerkungen zu der [österreichischen] Instruktion f. d. Unterr. in der griech. Sprache" (Msch. 124 ff.) über die „Lektüre der griech. Autoren" sagt, hat nicht die Bedeutung einer freien Erörterung des an sich Kanonischen; einzelnes daraus wird unten zur Sprache kommen.

Alexanders hinabzugehen. Im Gegensatz hierzu und unter Widerspruch gegen Schrader und besonderer Anerkennung der im vorigen Jahresbericht S. B383 besprochenen Abhandlung von O. Wichmann vertritt Sommerbrodt in dem Vorwort zur dritten Auflage des ersten Bändchens seiner *Ausgewählten Schriften des Lucian* die Überzeugung, dafs zwar nicht alle Schriften Lucians in die Hände der Jugend gehören, dafs er überhaupt für die jüngeren Schüler sich nicht eigne, dafs aber eine nicht unerhebliche Anzahl seiner Schriften zur Kenntnis jener Übergangszeit vom Heidentum zum Christentum für Primaner und Sekundaner, sei es in öffentlicher, sei es in Privatlektüre, von Wichtigkeit, ja unentbehrlich seien. Zur Begründung dieser Ansicht begnügt er sich, zu wiederholen, dafs Melanchthon die Lektüre Lucians nicht nur empfehle, sondern sie neben der des Homer, Herodot und Demosthenes als unentbehrliches Rüstzeug im Kampf für das Evangelium bezeichne.

Gegen Äschylus hatte sich Eckstein erklärt, Schiller die Lektüre der Perser und des Agamemnon als Ausnahmen zugelassen. Von Sophokles hatte Eckstein neben den Trachinierinnen auch die Elektra ausgeschlossen. Die unten zu nennenden neuen Ausgaben der Orestie, der Perser und der Sophokleischen Elektra vom Jahre 1888, von denen sich allerdings die erstgenannte nicht als Schulausgabe bezeichnet, lassen vermuten, dafs die Praxis der Gymnasien jenen Urteilen nicht überall entspricht.

Euripides hatte Eckstein überhaupt nicht zugelassen, Schiller nur die Taurische Iphigenie empfohlen. Neben letzterer ist 1888 auch die Alkestis für Schulen neu herausgegeben worden.

Von Herodot hatten Eckstein und Schiller nur die Darstellung der Perserkriege befürwortet. Jetzt hat Holder neben der Fortsetzung seiner Ausgabe des ganzen Herodot *Herodoti belli Persici historiae* in vollständiger Wiedergabe der fünf letzten Bücher besonders herausgegeben. In Bezug auf die Auswahl aus diesen Büchern von Hintner (s. Jb. II. B389) spricht Rob. Ritter von Lindner (a. a. O. S. 129) den berechtigten Wunsch aus, dafs eine neue Auflage die Kapitel VII, 8—20, weil sie „uns das klarste Bild der Herodotischen Weltanschauung bieten" (Zirwirk, Bemerkungen zu den Instruktionen in Bezug auf die Sprachfächer, Pg. des Collegium Borromaeum zu Salzburg 1886), aufnehmen möchte.

Von Xenophon wollte E. wie Sch. nur die Anabasis gelesen wissen. Grofser empfiehlt in dem Kommentar zu dem 3. Bändchen seiner Schulausgabe der Hellenica aus Buch V—VII eine ziemlich reichhaltige Auswahl für den Fall, dafs eine Beschränkung der Lektüre erforderlich werden sollte; Weidner fügt seinen *Lysiae orationes selectae* aus de Hellenica II, 2, 3—23, 3, 2—4. 11—56, 4 hinzu, indem er in dei praefatio bemerkt: si orationes XII et XXV legi coeptae sunt, simu legatur et conferatur oportet ea pars Hellenicorum, quae ad eadem illa tem pora pertinet, omnium maxime Critiae et Theramenis orationes. Quare han partem Xenophontis Lysiae meo subiungendam curavi. Hac simul ratior

diiudicatum videtur, quatenus Xenophontis Hellenica in scholis nostris tractari debeant.

Die schon von Seyffert in den Lesestücken empfohlene Episode der Kyropädie von Abradatas und Pantheia hat in ziemlich unveränderter Wiedergabe von V, 1, 3—6. 17. VI, 1, 45—50. 3, 35. 4, 1—7. 9—11. VII, 1, 31. 32. 36. 37. 3, 2ff. Schenkl in das unten zu erwähnende Elementarbuch aufgenommen, in welchem auch das Lob des Ackerbaues aus Oeconom. 5, 1—17 eine Stelle gefunden hat. Endlich möchte die unten zu nennende neue Ausgabe von Xenophons Agesilaos von Otto Güthling „dazu beitragen, dafs die Xenophontische Schrift, die ein mit Wärme und Liebe gezeichnetes Bild eines Königs, Feldherrn und Patrioten enthält, in unsere Schulen zurückgeführt würde“.

In Bezug auf Lysias ist Weidner weitherziger als gegenüber den Hellenica. Aufser den von Frohberger (in der kleineren Ausgabe), Rauchenstein und Kocks übereinstimmend aufgenommenen Reden hat er mit Rauchenstein und Kocks die Rede 23, mit Frohberger in beiden Ausgaben 10, mit Frohberger in der gröfseren Ausgabe 1 aufgenommen, letztere trotz naheliegender Bedenken mit der Anmerkung in der praefatio: primam Lysiae orationem prohibere nolui propterea quod maturiori etiam aetati meam editionem usui fore sperabam[2]). Eckstein hatte Lysias warm empfohlen, indem er sich mit der Auswahl der kleineren Frohbergerschen Ausgabe einverstanden erklärte, während Schiller nur die Lektüre einer der auf die Geschichte der dreifsig Tyrannen bezüglichen Reden befürwortete.

Von Isokrates, den Eckstein wie Schiller ausgeschlossen hatte, ist 1888 das 1. Bändchen, wie 1886 das 2. Bändchen der Ausgabe von O. Schneider neu herausgegeben worden, darin die 1. Rede *πρὸς Δημόνικον*, die der neue Herausgeber Max Schneider im Gegensatz zu seinem Vater für nicht Isokrateisch hält.

Unter den Dialogen Platons gehört zu den der Unechtheit mindestens verdächtigen der kleinere Hippias, zu dessen Empfehlung im vorigen Jahr G. Friedrich auf dem Wege einer Betrachtung der Stellung, die „der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterricht“ (Jahrb. des Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik XX. S. 1 ff.) einzunehmen habe, gekommen ist. Er fafst sein Urteil in die Worte: „Wenn auch Hippias II. dem gröfseren Dialog dieses Namens an Wert nachsteht, die

---

2) Albrecht erklärt in der Rezension der Weidnerschen Ausgabe in den Jahresber. d. philol. Vereins XIV, S. 199, er hätte XXX, „die viele noch nicht gelöste Schwierigkeiten enthält“, sowie X und I ausgeschlossen und lieber XXI. XXVIII, vielleicht auch XXVI aufgenommen“. — Der vorige Jahrgang dieser Jahresberichte enthält aufser Albrechts Bericht über Lysias noch folgende für den griechischen Unterricht in Betracht kommende Abschnitte: Archäologie von R. Engelmann; Herodot von H. Kallenberg; Homer (höhere Kritik) von C. Rothe; Thukydides von R. Steig.

Vertrautheit des Zöglings mit dem der Analyse anheimfallenden Aus gangspunkt des Dialogs scheint für die Einführung in die platonische Lektüre von solchem pädagogischen Wert, daſs der an sich minder bedeutende Dialog unschätzbar erscheint, da er die selbstthätige Beurteilung der sokratischen Ansicht von dem Werte des Wissens für das sittliche Handeln wie kein anderer nahe bringt.“ (S. 30.) Es hat hier augenscheinlich pädagogisch-didaktischer Kunsteifer die einfache Wahrheit auſser acht gelassen, daſs auch das Beste für die Jugend nur eben gut genug ist, und Hippias minor wird für die Schule so wenig kanonisch werden dürfen, als die undemosthenische vierte philippische Rede, welche, wie im vorigen Jahresbericht bemerkt wurde (*Jb.* II. B 385 Anm. 3), Dettweiler nur deshalb hat in der Schule lesen lassen, weil sie besondere Gelegenheit zu pädagogisch-didaktischen Kunstleistungen bot.

Zu der schon im vorigen Jahresbericht berührten Frage, wie die Homerlektüre zu vereinfachen sei, liegt ein Beitrag von Scotland vor in der Programmabhandlung *Die Odyssee in der Schule. Fortsetzung* (Strasburg, Westpr.). Die Abschnitte sind: I. Telemachos bei Menelaos. II. Die Spiele der Phäaken. III. Die Attentate der Freier gegen Telemachos. IV. Das erste Auftreten der Penelope und der Schluſs des ersten Buches. V. Die Hadesfahrt. Der Verf. meint es „dem Urteil der Pädagogen“ überlassen zu müssen, ob es besser sei, „einen integrierenden Teil der Dichtung völlig zu ignorieren, als ihn durch Änderungen und Streichungen den Schülern zugänglich zu machen“ (S. 46), läſst sich aber seinerseits durch die Überzeugung, daſs letzteres das Richtige sei, um der sich ihm hieraus ergebenden praktischen Aufgabe willen verleiten, die Kritik mit gröſserer Freiheit zu üben, als er es vermutlich thäte, wenn es sich um die theoretische Aufgabe wissenschaftlicher Feststellung von Thatsachen handelte. So ist es wohl zu verstehen, wenn er z. B. am Schluſs des ersten Buchs der Odyssee die Verse 426—442 zu streichen und 425 statt *Τηλέμαχος δ' ὅθι οἱ θάλαμος περικαλλέος αὐλῆς* zu lesen vorschlägt: *ἐς θάλαμον δ' ἀπέβη καὶ Τηλέμαχος θεοειδής* und dann bemerkt: „Ob dieser Schluſs im einzelnen Billigung findet, muſs ich anheimstellen, jedenfalls aber ist die Kürzung für die Schüler in einer oder in der anderen Form besser als die langgedehnte und an Unwahrscheinlichkeiten reiche Überlieferung.“ Solches Verfahren wird schwerlich die Billigung der Mehrzahl der Vertreter philologischen Unterrichts finden: wenn sie auch das von dem Verf. angezogene Gebot von Lehrs „Du sollst nicht vor Handschriften niederfallen“ in dem Sinne, wie es gemeint ist, anerkennen, werden sie darum doch auf diejenigen Stücke der antiken Litteratur, welche den Schülern vorgelegt werden, die wissenschaftliche Kritik auch in dem Sinne in voller Strenge anwenden wollen, daſs sie unwahrscheinliche Textänderungen ausschlieſsen [3]).

---

3) Scheindler bemerkt im Vorwort zu seinem unten zu erwähnenden Wörterverzeichnis zu Homers Ilias *Α—Δ* p. IV mit Beziehung auf Homer: „Kürzungen

Dagegen ist vom wissenschaftlichen wie vom pädagogischen Standpunkt gleich wenig gegen eine Unterrichtspraxis einzuwenden, welche minderwertige oder mangelhaft überlieferte Stellen übergeht, um für volle Würdigung des Besten Zeit zu behalten. In dieser Richtung bewegt sich Otto Schneider, wenn er in der Küstriner Programm-Abhandlung *Die vierjährige Homerlektüre auf dem Gymnasium* in der ersten Rubrik einer tabellarischen Inhaltsangabe von Ilias und Odyssee eine Reihe von Stücken, z. B. auch das Ende des ersten Buchs der Odyssee, als „entbehrlich“ oder „auszulassen“ bezeichnet. Eine Vergleichung seiner Urteile mit der Gestalt, in welcher im vorigen Jahre Edmund Weifsenborn „für die Realgymnasien, höheren Töchterschulen und alle diejenigen Erwachsenen der gebildeten Volksschichten, welche ohne Kenntnis des Griechischen die Ilias kennen lernen möchten“, im Anschlufs an Johann Heinrich Vofs die Ilias deutsch herausgegeben hat[4]), lehrt freilich, obgleich für die Kürzungen, durch die er die 16000 Verse der Ilias auf 4500 herabgemindert hat, auch die bei Gymnasiasten nicht vorauszusetzende Unbekanntschaft mit der griechischen Götterwelt mafsgebend gewesen ist, doch deutlich genug, wie weit die Geschmacksurteile über die einzelnen Partieen der Ilias noch auseinandergehen. Indessen fehlt es auch nicht an wenigstens teilweiser Übereinstimmung. So halten Schneider und Weifsenborn vom 2. Buch der Ilias die ersten 52 Verse fest und geben beide 53—86, 143—146, 164, 180, 194—197, 203—206, 265—332, 484—779 und 786 bis zum Schlufs preis, während Weifsenborn auch alle anderen Verse zwischen 53 und 444, ferner 448. 9. 453. 4 und 469—483 wegläfst. Im dritten Buch lassen beide die Teichoskopie fallen, im fünften 48—83 und 431—698, im sechsten 1 bis 72 und 119—236, im siebenten 313—344 und 433 bis zum Schlufs u. s. w. In der völligen Streichung der Bücher 10, 13 und 14 stimmt Weifsenborn mit Ed. Kammer in seinem *Ästhetischen Kommentar zur Ilias* (Paderborn, Schöningh, 1889) überein, der, wie Weifsenborn „die schönsten Perlen alle behalten“ zu haben behauptet, seinerseits die Überzeugung ausspricht, dafs dem, was er als „ursprüngliche Ilias“ biete[5]), „kein Juwel aus der uns vorliegenden Überlieferung entzogen“ sei, und daran die treffenden Worte anschliefst: „Heute, wo die Überbürdungsfrage noch immer nicht zur Ruhe gekommen ist, und neben manchem Verkehrten auch vieles Gute im Gefolge gehabt hat, sollte dem uns Deutschen innewohnenden pedantischen Zuge auch darin nicht mehr nachgegeben werden, dafs man in den höheren Schulen, um der eigenen wissen-

---

die ins Fleisch des Autors schneiden, halte ich für frevelhaften Eingriff in fremdes Eigentum.“ — 4) Homers Ilias in verkürzter Form nach Johann Heinrich Vofs bearb. von Dr. Edm. Weifsenborn. Leipzig, B. G. Teubner. — 5) Gleiches würde Rob. Ritter von Lindner von der Auswahl aus der Ilias nicht behaupten wollen, die er a. a. O. S. 127 angesichts der in Österreich eingetretenen Beschränkung des griechischen Unterrichts empfiehlt: *A* vollständig, aus *I, Π, Σ, T, X, Ω* die für den Gang der Handlung wichtigen Partieen. —

schaftlichen Peinlichkeit zu genügen, z. B. auch von der Ilias Gesänge, welche Verworrenheit und Mangel an poetischem Gehalt an der Stirne tragen, in gleicher Weise liest, wie diejenigen, welche sich durch ihre Schönheit auszeichnen; man sollte das Edelste in geschlossener Form den Schülern bieten."

1888 sind aufser neu aufgelegten und zum Teil neu bearbeiteten älteren Schulausgaben griechischer Schriftsteller[6]) Fortsetzungen neuerdings begonnener Ausgaben[7]) und eine Reihe ganz neuer Ausgaben erschienen, nämlich Texte von Sophokles Antigone, Herodots Perserkriegen, dem 6. Buch des Thukydides, Xenophons Anabasis und Memorabilien, einer Auswahl von Reden des Lysias, und Platos Laches von Holub,

---

6) Homers Ilias. F. d. Schulgebr. erkl. v. K. Fr. Ameis 1. Bd. 4. Heft. Gsg. X—XII. Bearb. v. C. Hentze. 2. bericht. Aufl. — 2. Bd. 4. Heft Gsg. XXII—XXIV. Bearb. v. C. Hentze. 2. bericht. Aufl. — Anhang 4. Heft. Erläuterungen z. Gsg. X—XII von C. Hentze. 2. bericht. Aufl. Leipzig, Teubner. — Homers Iliade, erkl. v. J. U. Faesi. 1. Bd. Gsg. I—VI. 7. Aufl. v. F. R. Franke. Berlin, Weidmann. — Aeschylos' Perser, erkl. v. L. Schiller. 2. Aufl. bearb. v. C. Conradt. Ebenda. — Sophokles, erkl. v. F. W. Schneidewin. 1. Bdch. Allgem. Einl. Aias. 9. Aufl. bes. v. Aug. Nauck. — 7. Bdchn. Philoktetes. 9. Aufl. bes. v. Aug. Nauck. Ebenda. — Die Tragödien d. Sophokles z. Schulgebr. mit erkl. Anmerkungen vers. v. N. Wecklein. 3. Bdch. Elektra. 2. Aufl. München, Lindauer. — Des Euripides Alkestis z. Schulgebr. mit erklärenden Anmerkungen vers. v. Wolfg. Baur. 2. Aufl. bearb. v. N. Wecklein. Ebend. — Ausgew. Tragödien des Euripides. F. d. Schulgebr. erkl. v. N. Wecklein. 2. Bdch.: Iphigenia im Taurierland. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — Xenophons Anabasis, erkl. v. C. Rehdantz. 1. Bd. 6. Aufl. bearb. v. O. Carnuth. Berlin, Weidmann. — Platons Verteidigungsrede des Sokrates und Kriton. F. d. Schulgebr. erkl. von Chr. Cron. 9. Aufl. Leipzig, Teubner. — Platons Laches. Mit Einleitung u. Anmerkgn. von Eduard Jahn. 2. revidierte Aufl. Wien, Gerolds Sohn. — Demosthenis orationes ex rec. Guil. Dindorfii. II. Ed. IV. corr. cur. Fr. Blafs. Ed. minor. Leipzig, Teubner. — Isokrates, Ausgew. Reden. F. d. Schulgebr. erkl. von O. Schneider. 1. Bdch. [An Demonikos], Euagoras, Areopagitikos. 3. Aufl. bes. von Max Schneider. Ebend. — Ausgew. Schriften des Lucian, erkl. von J. Sommerbrodt. 1. Bdch.: Über Lucians Leben und Schriften. Lucians Traum. Charon. Timon. 3. Aufl. Berlin, Weidmann.

7) Homers Ilias. Nach Text u. Komm. getrennte Ausgabe f. d. Schulgebr. v. Gottlieb Stier. 3. u. 4. Heft. Gsg. VII—IX u. X—XII. Gotha, F. A. Perthes. — Homers Odyssee. F. d. Schulgebr. erkl. v. F. Weck. 5., 6. u. 7. Heft. Gsg. XIII—XV, XVI—XVIII, XIX—XXI. Ebend. — Sophokles' Tragödien. Erkl. v. C. Schmelzer. 7. Bd. Trachinierinnen. Berlin, Habel. — Sophokles. II. Oidipus auf Kolonus. Erkl. v. J. Holub. Mit e. topograph. Skizze. Paderborn, Schöningh. — Herodoti historiae rec. Alfr. Holder. Vol. II Ed. mai. Vindob. et Pragae, Tempsky, Lipsiae, Freytag. — Xenophons Hellenika. Nach Text und Kommentar getrennte Ausg. f. den Schulgebr. v. Rich. Grosser. 3. Bdchn. Buch V—VII. Gotha. F. A. Perthes. — Sammlung ausgew. Dialoge Platos mit deutschem Kommentar veranstaltet von M. Schanz 2. Bdchn. Krito. Leipzig, Tauchnitz. — Bibliotheca dialogorum Platonicorum critica adnotatione a M. Schanzio instructorum in scholarum usum. Platonis Crito. In scholarum usum denuo edidit M. Schanz. Ebend.

Holder, Franz Müller, Bachof, W. Gilbert, Weidner und Král[8]) und erklärende Ausgaben von Aeschylos' Orestie von N. Wecklein[9]), dem 6. Buch des Thukydides von Franz Müller[10]) und, als 1. Band einer Ausgabe des ganzen Thukydides, von Sitzler[11]), von Xenophons Agesilaos von O. Güthling[12]) und den drei ersten Büchern der Anabasis von Bachof[13]), letztere nach Text und Erläuterungen getrennt.

Die zuletzt genannte Ausgabe zeigt, dafs das Beispiel der *Bibliotheca Gothana*, Text und Kommentar getrennt zu halten, weitere Nachfolger findet. Den Gedanken, der ihr zu Grunde liegt, spricht Weidner in der Praefatio zu seinem Lysias in den Worten aus: Scriptorum verba notulasque coniunctim discipulorum oculis proponi utique exitiosum est. So hat nun auch die Teubnersche Verlagsbuchhandlung *Schüler-Kommentare zu griechischen und lateinischen Klassikern im Anschlufs an die Teubnerschen Textausgaben*, auf welche der nächste Jahresbericht zu sprechen kommen wird, herauszugeben unternommen. Sie sollen, vom Text losgelöst, nach dem Vorgang gleichfalls der *Bibliotheca Gothana* das Bedürfnis und den Standpunkt der Schüler ausschliefslich berücksichtigen, wie dies in besonderem Mafse auch der Kommentar von Bachof zur Anabasis thut. Auch Weidner, der in der Gestaltung des Lysiastextes sein ergiebiges Konjekturalvermögen sehr zuversichtlich zur Geltung gebracht hat, beschränkt sich in der Einleitung und in den Vorbemerkungen zu den einzelnen Reden auf das den Schülern Nötigste, wogegen Conradts Bearbeitung der Schillerschen Perserausgabe wie der Kritokommentar von Schanz verraten, dafs es in erster Linie auf umfassende Verwertung des gelehrten Materials und auf Förderung auch tieferer Studien abgesehen gewesen ist, als sie Schülern zugemutet werden dürfen.

---

8) Sophoclis Antigone. In scholarum usum ed. J. Holub. Vindobonae. Konegen. — Herodoti belli Persici historia (libri V, VI, VII, VIII, IX) scholarum in usum ed. Alfred Holder. Cum quinque mappis geographicis. Vindobonae et Pragae, Tempsky. Lipsiae, Freytag. — Thukydides' sechstes Buch. Schulausgabe. Nach der erklär. Ausg. f. d. Schul- u. Privatgebr. v. Franz Müller. Mit zwei Kärtchen. Paderborn u. Münster, Schöningh. — Xenophons Anabasis f. d. Schulgebr. bearb. v. Ernst Bachof. Textausgabe. Mit einer Karte. Ebend. — Xenophontis commentarii rec. Walther Gilbert. Ed. min. Leipzig, Teubner. — Lysiae orationes selectae. Mit Einleitungen, erklärendem Index und einem Anhang aus Xenophons Griechischer Geschichte f. den Schulgebr. her. v. Andr. Weidner. Leipzig. Freytag. — Platonis Laches. Scholar. in usum ed. Iosephus Král. Vindob. et Pragae, Tempsky. Lipsiae, Freytag. — 9) Aeschylos' Orestie mit erkl. Anmerkungen von N. Wecklein. Leipzig, Teubner. — 10) Thukydides' sechstes Buch. Erkl. Ausgabe f. den Schul- u. Privatgebr. v. Franz Müller. Mit einer Doppelkarte u. einem Anhang: Litteratur zur Sprache des Thukydides. Paderborn u. Münster, Schöningh. — 11) Thukydides. Für d. Schulgebr. erkl. v. J. Sitzler. VI. Buch. Gotha, Perthes. — 12) Xenophons Agesilaos. F. d. Schulgebr. erkl. v. O. Güthling. Leipzig, Teubner. — 13) Xenophons Anabasis f. d. Schulgebr. her. v. Ernst Bachof. I. Bd. Buch 1—3. Text. Mit 1 Doppelkarte in Farbendruck. — 1. Bd. Buch 1—3. Erläutergn. Mit 5 Holzschn. Paderborn, Schöningh.

In dem ersten Jahresbericht (S. 186 f.) ist darauf aufmerksam gemacht worden, wie gewisse Schulausgaben für ein lebhafter empfundenes Bedürfnis zeugten, die Schüler auf den Inhalt der Lektüre hinzuweisen und ihnen das Verständnis der Gliederung desselben zu erleichtern. Das gilt auch von den Bachofschen Anabasisausgaben, in welchen fett gedruckte deutsche Überschriften unabhängig von der Kapiteleinteilung die Abschnitte deutlich voneinander scheiden, während im Texte der Sperrdruck, von dem Franz Müller auch in den neuen Ausgaben Gebrauch macht, vermieden ist. Gegenüber der Mitteilung von Rede-Dispositionen, wie sie Franz Müller in der erklärenden Ausgabe des 6. Thukydidesbuches in die auch der Textausgabe vorausgeschickte Inhaltsangabe eingefügt hat, verhält sich Sitzler in der Ausgabe desselben Buches ablehnend, indem er, um dem Schüler das Nachdenken nicht zu ersparen, die Besprechung und Gruppierung des Inhalts und die Disposition der Reden dem Unterricht vorbehalten wissen will und sich begnügt, für das Verständnis des Inhalts nach seinen Erfahrungen notwendige Winke und Fingerzeige zu geben. Nicht ganz diesen Standpunkt nimmt Weidner ein, der sein Verfahren in der praefatio mit den Worten bezeichnet: Dispositiones orationum nolui proponere explicatas, ne maximos lectionis iudiciique fructus, mentis exercitationem animique laetitiam, discipulis praeriperem, at partium summam et ordinem litteris numerisve signare non inutile nec molestum videbatur [14]).

Dafs die Schulausgaben der attischen Schriftsteller des 4. und 5. Jahrhunderts v. Chr. ausschliefslich die guten attischen Formen aufnehmen möchten, wurde schon im ersten dieser Jahresberichte als wünschenswert bezeichnet. Die Ausgaben des vorigen Jahres verhalten sich in dieser Beziehung recht verschieden: sie scheinen nicht alle den gleichen Wert auf die Berichtigung der Formen gelegt und nicht alle den Handschriften gegenüber die gebotene freiere Stellung einzunehmen gewagt zu haben; in einigen Fällen mag auch noch nicht hinlänglich begründet erschienen sein, was die neueren Untersuchungen über den guten Atticismus ergeben haben [15]).

---

14) So teilt er z. B. die 12. Rede durch folgende Randnotizen ein: A 1—3. N^1 4—18, N^2 19—21, B^a 22—23, B^b 24—26, B^1 27—34, B^2 35—36. B^3 37—40, B^4 41—49, B^5 50—65, Digr. 62—80, C^1 81—85, C^2. C^3 87—91. C^4 92—98. C^5 99—100. — 15) In der Schreibung des Praesens und Imperfectum von *σῴζω* mit iota subscr. stimmt die Mehrzahl der Herausgeber überein. nämlich Blafs, Conradt (nur Pers. 347 *σώζουσι*), Cron, Gilbert, Holub im Oedipus auf Kolonos, Král, Frz. Müller, Nauck, Schanz. Schmelzer. Sitzler Wecklein und Weidner (nur Lys. XXIV, 19 *σώζειν*) gegen Bachof. Carnuth, Grofser, Güthling, Holub in der Antigone, Jahn und Schneider welche das iota weglassen. Fast alle schreiben *σώσω, ἔσωσα, ἐσωσάμην, ἐσώθην* nur Nauck. der Antig. 331 *σωθείς* hat, *σῴσω, ἔσῳσα. Σέσωμαι, σέσωται σεσωμένος* ohne iota subscr. geben Wecklein und Weidner. *σέσῳσμαι σεσῳσμένος* Nauck und Schmelzer (aber *σεσωσμένος* Trach. 83). *σέσωσται ἐσέσωστο, σεσωσμένος* Bachof, Conradt und Holub, *σεσῶσθαι* Conradt.

In gewissem Sinne versuchen, wie schon in den beiden ersten Jahresberichten berichtet wurde, in neuerer Zeit gedruckte Präparationen die Stelle von Kommentaren zu vertreten. Es sind solche Hülfsmittel für Xenophon und Homer neu erschienen. Für ersteren haben Hermann Sachs [16]) und Hermann Fritzsche [17]) Präparationen zum 1. Buch der Anabasis herausgegeben. Da die Homerlektüre in Österreich mit der Ilias beginnt, hat August Scheindler [18]) ein Wörterverzeichnis zu den vier ersten Büchern der Ilias geliefert, während die in 2. verbesserter Auflage erschienenen Präparationen von Heraeus sich auf das 1. und 13. Buch der Odyssee beziehen.

Diese Arbeiten unterscheiden sich mehrfach voneinander. Einem vollständigen Kommentar kommen die Präparationen von Heraeus [19]) am

---

(Ἀπο)θνῄσκω mit iota schreiben Blafs, Cron, Gilbert, Frz. Müller, Nauck, Sitzler, Schanz, Wecklein und Weidner, ἀποθνήσκω Bachof, Carnuth, Grofser, Güthling, Holub, Schmelzer und Schneider, μιμνῄσκω Gilbert, Král, Frz. Müller, Sitzler und Weidner, μιμνήσκω Bachof, Grofser, Jahn, Schneider und Iph. Taur. 1046 Wecklein. Neben ἀναμνησθείς u. a. steht vereinzelt das sicher unrichtige ἀναμνήσθεις bei Cron Apol. 34 c. θρῴσκω geben Conradt und Wecklein, θρώσκω Holub, Schmelzer Trach. 58 θρώσκει, 1028 θρῴσκει. Von εὐεργετεῖν schreibt Blafs εὐεργέτηκεν, εὐεργέτητο, -ηντο, Güthling εὐεργετήκει, εὐεργέτει, Cron εὐεργέτηται, Gilbert εὐεργετημένους, Schanz εὐηργέτηται; die übrigen mit εὐ anlautenden Verba werden regelmäfsig in ηὐ augmentiert bei Conradt (aber Pers. 742 εὑρῆσθαι), Gilbert, Holub, Král, Frz. Müller, Nauck, Schanz, Schmelzer, Sitzler und Wecklein, während Carnuth, der nur Anab. III, 2, 9 ηὔξαντο neben εὔχοντο I, 4, 7 bietet, Cron, Grofser, Jahn und Schneider die Augmentation unterlassen. Schwankend verhalten sich Bachof und Blafs, welche die Formen von εὑρίσκω ohne Augment lassen, aber εὔχεσθαι bzw. εὐπορεῖν, εὐτυχεῖν augmentieren, ferner Güthling, der neben εὐτύχει ηὔχετο schreibt, und Weidner. Εἰκάζω augmentieren in ᾐκ- Frz. Müller, Sitzler und Wecklein, Bachof, Carnuth und Grofser nicht. Die Formen ἧλων, ἥλωκα finden sich nur noch bei Bachof, Blafs und Grofser neben den guten ἑάλων und ἑάλωκα, ἠδύνατο bei Grofser und Güthling ἠδυνήθην ἠβουλόμην, ἠβουλήθην bei Blafs und Schneider. Die 3. Pers. Plur. Imperf. von εἶμι schreiben ᾖσαν Blafs, Carnuth, Gilbert, Frz. Müller, Sitzler und Weidner, ᾔεσαν Bachof, Grofser und Güthling. Das falsche ἄστεος für ἄστεως begegnet noch bei Grofser, Güthling und Weidner, τοὺς ἱππεῖς, τοὺς γονεῖς u. a. bei Gilbert, Grofser, Güthling und Schneider (π. Δημον.). Die neuerdings als richtig erkannten Schreibungen τείσω, ἐτεισάμην haben Blafs und Nauck — ἔμειξα — οἰκτίρω, οἰκτιρῶ, ᾤκτιρα nur Nauck, λῃτουργία, welches Weidner ausdrücklich, aber ohne Gründe zurückweist, nur Blafs angenommen. Diese Beispiele mögen genügen. Es sei hier erwähnt, dafs im vorigen Jahr eines der wichtigsten Hülfsmittel für die Feststellung der attischen Formen in zweiter verm. u. verbesserter Aufl. erschienen ist: K. Meisterhans „Grammatik d. attischen Inschriften". Berlin, Weidmann. — 16) Hermann Sachs, Übersetzung zu Xenophons Anabasis. 1. Heft. Buch 1. Berlin, König u. Gärtner. — 17) Hermann Fritzsche, Präparation zu Xenophons Anab. Buch I. Mülheim a. d. Ruhr, Bädeker. — 18) August Scheindler, Wörterverzeichnis z. Homers Ilias *Α—Δ*. Nach der Reihenfolge im Verse geordnet. Prag-Wien-Leipzig, Tempsky-Feytag. — *Β* wird mit 483, *Δ* mit 456 abgeschlossen. — 19) Carl Heraeus, Präparationen z. 1. u. 13.

nächsten; nur beschränken sie die Erklärung auf das Sprachliche, dabei Lexikalisches und Grammatisches gleich sehr bedenkend. In letzterer Beziehung geben sie nach dem zufälligen Vorkommen in der Reihenfolge der Verse geordnet so ziemlich denselben Stoff, den die unten zu erwähnende Formenlehre desselben Verfassers in systematischer Ordnung bringt. Über den Hauptzweck, dafs sie dazu dienen sollen „den Umweg des Suchens und Tastens nach dem treffenden deutschen Ausdrucke mit der gerade bei Homer so nahe liegenden Gefahr des Verfehlens thunlichst abzuschneiden und dadurch nutzlosen Zeitaufwand zu vermeiden“, gehen hier und da auch eingeklammerte Bemerkungen hinaus, die zum Teil nur „als gelegentliche Ausblicke in die wissenschaftliche Formenlehre für vorgeschrittenere Schüler anzusehen“ sind[20]). Scheindler begnügt sich für das Grammatische fast ganz mit steten Verweisungen auf von Hartels homerische Formenlehre, im Verein mit welcher das Wörterbuch „die Präparation des Anfängers einerseits vom Lexikon emanzipieren, andererseits vor schädlichen Hülfen bewahren“ soll, giebt aber zahlreiche Winke für das Verständnis der Technik des homerischen Verses[21]). Er schickt eine Einleitung voraus, in welcher er zum richtigen Vortrag der ersten hundert Verse der Ilias anleitet. Fritzsche will „alles das bieten, was der Schüler zum ersten Übersetzen und zum vorläufigen Verständnis des ersten Buches der Anabasis nötig hat“ und setzt dabei nur diejenigen Vokabeln als bekannt voraus, „die im ersten Teile (ausschl. des Anhangs) von Weseners Übungsbuche“ aufgeführt sind. „Diejenigen Wörter und Wendungen, deren Bedeutungen der Schüler nicht nur für die betreffende Stelle wissen, sondern wegen ihres häufigeren Vorkommens sich fest einprägen mufs, sind durch ein * ausgezeichnet“, „zur Erleichterung des Lernens in kleinerem Drucke etymologisch verwandte Wörter, die dem Schüler schon bekannt sein müssen, hinzugefügt worden, wie auch bei zusammengesetzten Wörtern die einzelnen Bestandteile kenntlich gemacht sind“.

Während Fritzsche freiere Wendungen nur da anführt, wo die wörtliche Übersetzung selbst bei der ersten Übertragung unstatthaft sein und der Schüler nicht leicht von selbst den entsprechenden Ausdruck finden würde, scheint Sachs auf die Mitteilung gerade solcher Wendungen besondern Wert zu legen. „Der Lehrer soll durch seinen *Wörterschatz* in den Stand gesetzt werden, von seinen Schülern eine richtige und fliefsende Übersetzung des Pensums zu verlangen“, seinerseits aber durchaus nicht entbehrlich gemacht werden, weshalb grammatische oder stilistische Auseinandersetzungen oder sachliche Erörterungen mit voller Absicht vermieden und

---

Buche der Odyssee. Zur Einführung in die Homerlektüre und im Anschlufs an die Homerische Formenlehre. 2. durchgehends verbesserte Auflage. Berlin, Grote. — 20) z. B. S. 11: „Es verhält sich *σπέσθαι* zu sequi, wie *ἵππος* zum tarentinischen *ἴκκος* lat. equus.“ — 21) Es ist darin vielleicht zu viel gethan: wenigstens berührt es seltsam, wenn man z. B. S. 19 zu jedem der Verse 189—193 auf besonderer Zeile bemerkt findet: „troch. Cäsur im 3. Fufse“. —

dem lebendigen stilistischen Unterricht überlassen sind[22]). Durch diese von Sachs gewählte Einrichtung wird einigermafsen erschwert, was vielleicht den wichtigsten Gewinn zu bedeuten hat, der aus solchen Präparationen zu ziehen ist: die feste Aneignung eines immer wieder zu verwertenden Vokabelschatzes im lebendigen Anschlufs an die Lektüre, welche den Schülern das „zeitraubendste und ermüdendste und doch am wenigsten fruchtbare Geschäft“ (Scheindler, Vorw. p. IV.) des Nachschlagens fast jedes Wortes im Lexikon[23]) für die höheren Stufen des Unterrichts am besten erspart.

Dafs nicht die Lektüre in den Dienst des grammatischen Unterrichts, sondern dieser in den der Lektüre zu stellen ist, ist ein ziemlich allgemein anerkannter Grundsatz, mit welchem nicht recht stimmen will, dafs Bachof in seinem Kommentar zur Anabasis, den Lauf der Erklärung unterbrechend, am Schlufs der einzelnen Bücher über die darin vorgekommenen grammatischen Erscheinungen geordnete Übersichten bringt, die lediglich dem grammatischen Unterricht dienen. Auf höheren Stufen des Unterrichts würde er dies Verfahren schwerlich anwenden mögen. In umgekehrter Richtung ist unsystematisch, aber nicht unpraktisch das Verfahren von Koch und Wendt, welche im Interesse der Lektüre in die unten zu erwähnenden grammatischen Lehrbücher Anhänge über Mafse und Zeitrechnung bringen. Koch behandelt S. 298—300: Kalender, Längenmafse, Hohlmafs für Trockenes, Hohlmafs für Flüssiges, Silbergewicht, attische Münzen, Geldwert; Wendt S. 245—247: 1. Wegemafs, 2. Hohlmafs, 3. Münzen, 4. Zeitrechnung a) Olympiaden, b) Monate und Feste.

An dieser Stelle sei als Beitrag zur Methodik des griechischen Lektüreunterrichts noch der auf Herbartschen Grundsätzen[24]) ruhende Aufsatz von Gloël *zur Methode des Homerunterrichts in Untersekunda* (LL. 15 S. 50—62) erwähnt, der Odyssee 13, 139—152 zum Gegenstand hat, und auf die damit inhaltlich sich berührende schon oben angeführte Programmabhandlung von Schneider *Die vierjährige Homerlektüre auf dem Gymnasium* hingewiesen, in welcher der Verf. dasjenige systematisch zusammengestellt hat, „dessen Aneignung“ ihm „für ein besseres Verständnis der homerischen Poesie von wesentlichem Nutzen zu

22) Es bedarf z. B. der Erklärung durch den Lehrer, wenn es zu 8, 10 heifst: „*διαλείποντα συχνόν* in einem grofsen Zwischenraum.“ Fritzsche schreibt hier: „*διαλείπω* s. VII, 15. *συχνόν* geraume Strecke und zu VII, 15: „*διαλείπω* l. Zwischenraum, bin entfernt“. — 23) Es sei hier bemerkt, dafs das vortreffliche, aber über das Bedürfnis der Schule weit hinausgehende Griech.-Deutsche Wörterbuch von Pape-Sengebusch (3. Aufl.) in zweiter Ausgabe erschienen ist. (Braunschweig, Vieweg.) Für 1887 sei hier nachgetragen die 2. Aufl. des sehr verständig angelegten Wörterbuchs zu Xenophons Hellenika (Leipzig, Teubner) von K. Thiemann. — 24) Sehr richtig bemerkt der Verfasser übrigens: „Wer die Stufen der Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung, Zusammenfassung und Anordnung des Stoffs jedesmal alle und jedesmal in dieser Reihenfolge anwenden will, der verfällt in seinem Unterrichte einem starren Formalismus; denn ihm ist die Theorie wichtiger als der durch sie zu lehrende Gegenstand.“ S. 51.

sein scheint“. Er hält dafür, dafs im Laufe des vierjährigen Homerunterrichts nacheinander folgende Kapitel zur Durchnahme gelangen können: I. Der Name Homer und die Entstehung der Epen; II. Grammatisches (Hauptformen des ionischen Dialekts); III. Lexikalisches (Synonymen); IV. B. Inhalt der Odyssee; dies in Untersekunda. In Obersekunda: V. Geographisches; VI. Mythologisches, VII. (Kulturgeschichtliches) A. die äufsere Lebenseinrichtung. Hierbei soll der Überblick über die Odyssee beständig erweitert und der aufmerksameren Beachtung mancher Einzelheiten der Ilias vorgearbeitet werden. In der Prima folgen dann noch IV A. Inhalt der Ilias, VII B. der geistige Bildungsgrad und zwar 1. die sittliche Welt- und Lebensanschauung, 2. die politischen Zustände, VIII. Ästhetisches A. Das innere Wesen der homerischen Dichtkunst, B. die Form der homerischen Gesänge.

Der Verf. will damit zugleich zur Auswahl wertvollen Memorierstoffs Anleitung geben, indem er in erster Linie in verständigem Zusammenhang aneinandergereihte ethische Sentenzen und anderweit bemerkenswerte Stellen für den Fall aber, dafs man vorziehe, zusammenhängende Stücke auswendig lernen zu lassen, das 6. Buch der Odyssee und der Ilias empfiehlt.

Das Interesse für Sophokles zu erhöhen werden sich die Aufführungen Sophokleischer Stücke oder doch der Chöre in Mendelssohns Musik immer wieder förderlich erweisen. Für eine solche Aufführung der Chöre des Ödipus auf Kolonos hat Direktor Martens einen verbindenden Text in deutschen Trimetern verfafst und in dem Programm des Gymnasiums zu Marienburg mitgeteilt.

II. Grammatik.

Auf dem Gebiet der griechischen Schulgrammatik hat das Jahr 1888 eine Reihe neuer Auflagen älterer Lehrbücher[25]), die neuen Grammatiken

25) Bernh. Gerth, Kurzgefafste griechische Schulgrammatik. 2. verb. Aufl. Leipzig, Freytag. — Dr. Georg Curtius, Griechische Schulgrammatik. 18. wesentlich veränderte Aufl. bearb. v. W. v. Hartel. Ebenda. — Val. Hintner, Griechische Schulgrammatik. 3. Aufl., bearb. mit Rücksicht auf den hohen Ministerial-Erlafs vom 1. Juli 1887. Wien, Hölder. — Hermann Bruncke, Griechisches Verbal-Verzeichnis zur Repetition der Formenlehre in Obertertia u. Sekunda. 2. durchgesehene Aufl. Wolfenbüttel, Zwifsler. — Ernst Koch, Kurzgefafste griechische Schulgrammatik. 2. Teil: Syntax. 2. umgearb. Auflage. Leipzig, Teubner. — Règles fondamentales de la s taxe grecque d'après l'ouvrage de Albert v. Bamberg seconde édition, entièrem remaniée par Ch. Cucuel sous la direction de O. Riemann. Paris, Klin sieck. — Carl Heraeus, Homerische Formenlehre. Zur Einführung in Homerlektüre. 2. umgearb. Aufl. Berlin, Grote. — v. Hartel, Abrifs Grammatik des homerischen und herodotischen Dialekts im Anschlufs an 18. Aufl. a. Dr. Curtius' Gr. Schulgr. Leipzig, Freytag. -- Über das Verhäl

von Gerh. Heinr. Müller und G. Wendt[26]) und eine zweite, auf die attische Prosa beschränkte Ausgabe der Syntax von H. D. Müller[27]) gebracht.

Diese neuen wie die neu aufgelegten älteren Bücher fast alle lassen deutlich das Streben nach Minderung des grammatischen Lernstoffs erkennen[28]). Das Verdienst, welches sich in dieser Richtung Kägi erworben hat, ist schon im ersten Jahresbericht gebührend anerkannt worden; es mufs aber zugegeben werden, dafs, wenn er dem Schüler nur das mitgeteilt wissen will, was ihm in der Schullektüre öfters begegnet, damit noch nicht allen Zweifeln begegnet ist. Für Österreich ist allerdings eine Bedingung erfüllt, an welche die sichere Durchführung dieses Grundsatzes geknüpft erscheint; es ist ein behördlich festgestellter Kanon griechischer Schullektüre vorhanden, der nur wenig Spielraum läfst. An diesen Kanon erinnert denn auch Kägi in seinem zweiten Artikel *Zur griechischen Schulgrammatik*[29]) den neuen Herausgeber der Curtiusschen Grammatik wiederholt, indem er ihm vorwirft, dafs er die Auswahl des Stoffes nicht innerhalb der durch den österreichischen Kanon gezogenen Schranken gehalten habe, und bezeichnet für die übrigen Länder eine Einigung über Abgrenzung des gymnasialen Lesestoffs als in erster Linie erstrebenswert (S. 93). Allein, abgesehen von der Ungewifsheit darüber, wie oft eine Erscheinung vorkommen müsse, um aufnahmeberechtigt zu sein (vgl. Curtius und Kägi S. 15), bleibt die Frage offen, ob auch alles aufzunehmen sei, was dem Schüler erst auf einer höheren Stufe in attischer Prosa begegne. Dafs solche Erscheinungen jedenfalls von der Lernaufgabe auszuschliefsen seien, ist Scheindlers Ansicht, welcher in seiner an schätzenwerten Bemerkungen reichen *Methodik des grammatischen Unterrichts im Griechischen*[30]), davon ausgehend, dafs der grammatische

---

der 18. zur 17. Aufl. v. Curtius' Gr. Schulgr. bemerkt der Herausgeber v. Hartel in seiner Schrift: „Curtius und Kaegi. Eine Verteidigung" (Prag-Wien-Leipzig, Tempsky-Freytag) S. 3: „Die 18. für den Gebrauch a. d. Gymnasien Deutschlands mit Beachtung der dort geltenden Orthographie hergerichtete Aufl. hat im Vergleich zur 17., deren Satz benutzt wurde, keine entscheidenden Änderungen erfahren. Nur der Anhang über den homerischen Dialekt ist hier abgetrennt und für sich zu haben."

26) Gerh. Heinr. Müller, Griech. Grammatik f. Schulen. Trier, Fr. Lintz. — Gustav Wendt, Griechische Schulgrammatik. Berlin, Grote. — 27) H. D. Müller und J. Lattmann, Griech. Grammatik f. Gymnasien. Auf Grundlage der vergleichenden Sprachforschung bearb. 2. Teil. Ausgabe B. Syntax der attischen Prosa. Von H. D. Müller. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht. — 28) H. D. Müllers Syntax von 1888 ist gegen die 1887 von 14 auf 116 Seiten, von 110 auf 100 §§ zurückgeführt, was nicht lediglich durch usscheidung des dichterischen Sprachgebrauchs erreicht ist. — Bei G. H. üller berührt seltsam, dafs er immer noch für nötig gehalten hat, über die ccentuation des Gen. Plur. von χρήστης und ἐτησίαι aufzuklären, s. jetzt heindler in der sogleich anzuführenden Schrift S. 22. — 29) Ad. Kägi, ur griechischen Schulgrammatik. 2. Artikel. Berlin, Weidmann. — 30) Aug. heindler. Methodik d. grammatischen Unterrichtes im Griechischen. Im Anhlusse an W. v. Hartels Neubearbeitung der griechischen Schulgrammatik von

Unterricht jene Kenntnis der griechischen Sprache bezwecke, mit der eine Schulklasse ausgerüstet sein müsse, um an die Lektüre des Xenophon herantreten zu können, die Forderung stellt, dafs Eigentümlichkeiten im Sprachgebrauche des Demosthenes und Plato ebenso wie die des Sophokles und die Besonderheiten des homerischen und herodotischen Dialektes, aber auch die individuellen Besonderheiten des Xenophon selbst ausgeschlossen und nur das gelehrt werde, was Xenophon mit den übrigen attischen Schriftstellern gemein habe[31]). Eine Schulgrammatik, welche sich auf diese Ansicht gründet, kann verschieden verfahren: sie kann das Nichtxenophontische und Nichtgemeinattische einfach unterdrücken oder es durch den Druck als nicht zu lernen bezeichnen. Im erstern Falle würde sie nur Lernbuch, im zweiten zugleich Nachschlagebuch sein. Der letzteren Einrichtung giebt z. B. Hintner (Vorr. S. VII) entschieden den Vorzug, weil sich beobachten lasse, dafs gerade die besseren Schüler nicht befriedigt seien, wenn man ihnen bei einer Stelle eine grammatische Erklärung geben müsse, die in der Grammatik fehle, und sich ihrer ein gewisses Unbehagen und ein Zweifel über die Verläfslichkeit ihres Buches bemächtige, zumal wenn sie von demselben öfters im Stiche gelassen würden. Dagegen behauptet Wendt (Vorr. S. IV): „Gelesen wird im Unterricht unter Leitung von Lehrern; diese mögen gelegentliche Besonderheiten des Sprachgebrauchs erläutern, anderes bieten die Lexika oder, besonders bei der Privatlektüre, erklärende Anmerkungen. Die Schulgrammatik hat zunächst alles zu geben, was als das Regelmäfsige eingeprägt werden mufs, von Abweichungen nur, was in den gelesenen Klassikern häufiger begegnet“ und gelangt auf diesem Wege zu noch weiterer Kürzung der Grammatik als Kägi. Dafs es nicht nötig sei, einzelne Erscheinungen z. B. das mediale Futur in passiver Bedeutung in dem vollen Umfang ihres Vorkommens innerhalb der Schullektüre zu verzeichnen, ist auch Hintners Meinung. Natürlich ist für alle solche Entscheidungen die unerläfsliche Voraussetzung das Vorhandensein einer vollständigen statistischen Übersicht über die in Betracht kommenden Spracherscheinungen, wozu Arthur Joost für die Syntax einen sehr dankenswerten Anfang gemacht hat in der Programmabhandlung (Progymn. Lötzen): *Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Xenophons in der Anabasis für die Behandlung der griechischen Syntax in der Schule?* Kap. I. Gebrauch des Kasus (Accusativ und Genetiv)[32]). Für die Formenlehre durfte man eine ähnliche Veröffentlichung von Kägi erwarten; nach einer neueren Äufserung (a. a. O. S. 5) kann er

---

G. Curtius. Prag-Wien-Leipzig, Tempsky-Freytag. S. 1 ff. — 31) Es würd[e] hiernach *κατακαίνω κατέκανον* nicht zu lernen sein, weil es in guter Prosa nu[r] bei Xenophon (s. Kägi S. 36 f.) vorkommt; Hintner führt es § 190. 1 nebe[n] *ἔβαλον*, G. H. Müller in der Übersicht der Tempora secunda der Verba mut[a] und liquida § 100 und Wendt in dem Verzeichnis der Verba auf, alle ohne es vo[n] den gemeinattischen Formen zu unterscheiden; v. Hartel und Gerth lassen [es] weg. — 32) Die Untersuchung schliefst sich an die 18. Auflage von Seyffert[s] Hauptregeln der griechischen Syntax an (vgl. Bordellé ZG. 1886. S. 49 ff.).

sich aber dazu wenigstens jetzt noch nicht entschliefsen und hat vorläufig sein Interesse dafür, „dafs in diese Dinge Klarheit komme und für die auf möglichste Beschränkung des Lernstoffs gerichteten Bestrebungen ein absolut sicheres Fundament geschaffen werde“, nur durch Mitteilung von Teilen seiner Sammlungen im Zusammenhang einer Beurteilung der Grammatiken von Ehlinger und von Hartel bethätigt. Um so erfreulicher ist die Aussicht, dafs Hintner die Sammlungen, welche seiner Grammatik zu Grunde liegen, demnächst veröffentlichen werde[33]. Dabei wird aber weiter mit der Beantwortung der Frage Ernst zu machen sein, ob die Schulgrammatik auf die Abhängigkeit von fehlerhaften handschriftlichen Überlieferungen, in welcher sich die Schulausgaben, wie wir auch oben sahen, noch mehrfach halten, Rücksicht zu nehmen oder statt des Fehlerhaften das nachweislich Richtige zu lehren habe. Augenblicklich ist in dieser Beziehung das Verhalten ein ungleiches. Kägi bemerkt (a. a. O. S. 25) in Beziehung auf v. Hartel[34]: „§ 119, 1 wird zu *ἑστός* „(besser *ἑστώς*)“ hinzugefügt, sachlich richtig; doch steht diese Form noch nicht in den Ausgaben; vgl. *ZG.* 40, 345“[35], wogegen er S. 30 mit vollem Recht die Formen *ἀνάλωσα* u. s. w. zurückweist und in die Frage ausbricht: „ist es nicht ein Unfug, den Lernstoff der Schüler noch immer mit hellenistischen Formen oder Schreibfehlern der Handschriften zu vermehren?“

Eben diese augmentlosen Formen *ἀνάλωσα*, *ἀνάλωκα* läfst von den Verfassern der im vorigen Jahre neuaufgelegten oder neu erschienenen Grammatiken nur Müller ganz weg; in klein gedruckte Anmerkungen sind sie verwiesen bei Gerth und Hintner; den augmentierten gleich berechtigt erscheinen sie bei Bruncke, v. Hartel und Wendt. So gehen diese Grammatiker noch in vielen Punkten dieser Art verschiedene Wege[36].

---

33) Er bemerkt S. V der Weihnachten 1887 — Ostern 1888 datierten Vorrede: „Kägi teilte mir vor einem Jahre persönlich mit, er werde sein gesammeltes statistisches Material der Öffentlichkeit übergeben. Sollte dies nicht geschehen, würde ich mein in der Vorrede zur 2. Aufl. (XX) gegebenes Versprechen einlösen, um der in dieser Beziehung noch immer herrschenden Unsicherheit ein für allemal ein Ende zu machen.“ — 34) In der 17. Auflage steht: *ἑστός* (besser *ἑστώς*), in der 18. *ἑστηκός*, *ἑστώς*). — 35) Es heifst da: „die Form des Neutrums vom Particip würde (nach v. Bamberg, Jb. VIII S. 206 [s. XII S. 50]) richtiger *ἑστώς* anzugeben sein; die Texte geben indes noch *ἑστός* — z. B. im Thuk. III, 9, 1 *τὸ καθεστός*; IV, 10, 1 *τὸ περιεστός*“. — 36) Es seien hier diejenigen Punkte der Orthographie besprochen, welche oben bei den Ausgaben zur Sprache kamen. Im Präs. und Imperf. schreiben *σῴζω* v. Hartel, Hintner und Wendt, *σώζω*, Nebenform *σῴζω* aus *σωίζω* Bruncke, *σώζω* Gerth. Bei Müller fehlt das Verbum. *σώσω, ἔσωσα, ἐσώθην* schreiben alle; nur *σέσωσμαι* Bruncke und Gerth, nur *σέσῳσμαι* v. Hartel, *σέσῳσμαι* und *σέσωσμαι* Hintner und Wendt. *(ἀπο)θνῄσκω* lehren v. Hartel und Wendt, die übrigen *ἀποθνήσκω*; doch fügt Hintner in kleinem Druck „*(θνῄ-σκω) =θ(α)να-[ι]σκω*“ hinzu. *μιμνῄσκω* schreibt nur Wendt, *θρῴσκω* wie er auch v. Hartel. *εὐεργέτηται* und *εὐηργέτηται* lehren nebeneinander Bruncke, Gerth, v. Hartel und Müller; die anderen schweigen darüber. Von den mit *εὐ* anlautenden Verben kennt Bruncke nur die augmentlosen Formen,

Über manches ist deswegen noch keine Einigung zu erwarten, weil die wissenschaftliche Grundlage dazu noch fehlt[37]). So würde es auch gehen, wenn über die Aussprache des Griechischen nicht mehr das jetzt Herkömmliche, sondern vor der Wissenschaft besser Bestehendes gelehrt werden sollte. Diese Forderung hat, wenn auch ohne besonderen Nachdruck, Konrad Zacher ausgesprochen in einem Vortrag über *Die Aussprache des Griechischen* (Leipzig, Teubner). Er schlägt einen Weg vor, auf dem man der Aussprache des attischen Dialekts in der ersten Hälfte des 4. Jahrhunderts v. Chr. möglichst nahe komme, ohne doch den Schülern zu viel Aufwand an Zeit und Kraft zuzumuten. Vor allem müsse „die wahrhaft abscheuliche Aussprache des *ει* und *ευ*“ ausgemerzt werden; das letztere müfsten die Schüler wie e-u auszusprechen lernen, mit geschlossenem Laut des e; für das erstere würde sich empfehlen, allgemein den Wert des französischen é einzuführen, wogegen *η* wie französisches ê zu sprechen wäre. Die Diphthonge mit langem Vokal und iota subscriptum *ᾳ, ῃ, ῳ* richtig so aussprechen zu lassen, dafs das *ι* dem langen Vokal nachklinge, äi, äei, ōi, werde keine Schwierigkeiten haben. *ϑ* müsse wie englisches th, *σ* immer scharf, *ζ* wie dz oder zz gesprochen werden. Mit dieser Modifikation

---

welche bei Hintner und v. Hartel den augmentierten gleichgestellt, bei den übrigen ihnen vorgezogen erscheinen. Neben *εἴκαζον* lehren als gleichberechtigt *ᾔκαζον* Gerth, v. Hartel, Hintner und Müller; nur *εἴκαζον* erscheint zulässig bei Wendt. *ἥλων* und *ἥλωκα* sind zu *ἑάλων* und *ἑάλωκα* in Klammern zugefügt bei Gerth und Müller, bei den übrigen ohne Klammer. Bei allen erscheinen die Formen *ἠβουλόμην, ἠδυνάμην* u. s. w. den regelmäfsigen gleichstehend. Nur *ᾔεσαν* lehren Bruncke und Müller; *ᾖσαν* oder *ᾔεσαν* Gerth, während die übrigen *ᾔεσαν* als die schlechtere Form kennzeichnen. Die richtige Form *ἄστεως* allein lehren nur Hintner und Wendt; neben ihr erscheint *ἄστεος* gleichberechtigt bei Gerth und Müller, minderberechtigt bei v. Hartel. Formen wie *τοὺς γονεῖς* werden nur von Müller als Nebenformen, von Hintner in einer klein gedruckten Anmerkung erwähnt. Die Formen *τείσω ἐτεισάμην — ἔμειξα — οἰκτίρω, ᾤκτιρα* sind bei keinem zu finden; vgl. v. Hartel, Curtius und Kägi. S. 46, 1. — 37) Dahin gehört nicht das Urteil über die Form *υἱέας*, welche Gerth, v. Hartel und Hintner der Form *υἱεῖς* gleichstellen, Wendt ihr vorzieht, während Müller sie mit Recht unterdrückt. Kägi weifs sie ZG. 40 S. 341 nur mit einer Stelle aus guter Zeit zu belegen: Thuk. VI, 30, 2. wo Classen gegen die Handschriften *υἱέας* schreibt mit der Anmerkung: „*υἱέας* besser als *υἱεῖς* der Hss. vgl. Wecklein cur. epigr. S. 21.“ Nun ist aber Wecklein an dieser Stelle im Irrtum, und ausschlaggebend ist, dafs die dem nachweislichen Nominativ *υἱύς* entsprechende Accusativform *υἱεῖς* inschriftlich aus guter Zeit allein verbürgt ist, s. Meisterhans S. 113. Anders steht es mit *ᾔδεσαν* und *ᾖσαν*. Wenn Kägi Zur Gr. Schulgr. 2. Art. S. 26 sagt: „meines Wissens findet sich *ᾖσαν* = *ᾔδεσαν* nur Aesch. Prom. 451 (452), Eur. Kykl. 231, Rhes. 855, also nirgends in der Sch lektüre“, so ist die Thatsache richtig, aber es könnte doch sein, dafs *ᾔδεσαν* der Schullektüre nach den attischen Dichterstellen zu korrigieren wäre, w diesen keine gegenüber steht, wo *ᾔδεσαν* wie dort *ᾖσαν* durch das Metrum g sichert wäre. Bruncke und Hintner führen nur *ᾔδεσαν*, Gerth u Wendt daneben *ᾖσαν* als gleichberechtigt, v. Hartel als minderberechtigt a Bei Müller fehlt das ganze Imperfekt zu *οἶδα*.

unserer hergebrachten Aussprache würden wir, so schliefst Zacher, der wirklichen Aussprache des Attischen zur Zeit des Plato ziemlich nahe kommen, jedenfalls aber unvergleichlich viel näher als die Neugriechen mit der ihrigen.

Es ist sehr zweifelhaft, ob es sich lohnt, auch nur in diesem bescheidenen Mafse die herkömmliche Aussprache zu ändern; dafs die neugriechisehe aus praktischen Gründen einzuführen sei, bestreitet Zacher S. 43 aus denselben prinzipiellen Gründen wie der vorige Jahresbericht (S. B406 f.) gegenüber der Forderung Engels, in Übereinstimmung auch mit Friedrich Blafs in § 1 seiner gelehrten Monographie über die *Aussprache des Griechischen*[38]).

Müller hat gut gefunden, über die Aussprache der Diphthonge nichts zu lehren als 1) wie Hintner und Wendt und mit kleiner Variation Gerth und v. Hartel[39]), dafs das iota subscr. nicht ausgesprochen werde, 2) dafs *ου* wie ü laute. Gerth und v. Hartel sprechen nur von der Entstehung der Diphthonge aus der Verbindung von harten und weichen Vokalen, nicht von ihrer Aussprache. Wendt beschränkt sich auf die Angabe der Aussprache von *αυ* (au), *ηυ* (eu) und *ου* (u), und nur Hintner giebt die Aussprache aller Diphthonge in der hergebrachten Art mit lateinischen Buchstaben wieder. *ζ* lehren v. Hartel, Hintner und Müller wie d mit weichem s aussprechen; Gerth läfst es aus *δ* und *σ* entstehen; Wendt setzt es einfach = z wie alle *ϑ* = th setzen, ohne hierfür die englische Aussprache zu fordern.

Eine Homerische Formenlehre bieten weder Gerth noch Müller, welcher diese Unterlassung mit dem Hinweis auf die schwankenden Ansichten über dieselbe und auf die Menge schon vorhandener und brauchbarer Leitfäden derselben und damit begründet, dafs er aufser der homerischen Formenlehre folgerichtig „auch die neujonische Herodots und vielleicht gar noch die der Tragiker oder doch mindestens des Sophokles hätte geben müssen“ (p. IV f.). Koch bringt eine homerische Formenlehre als Anhang II seiner Syntax. Hintner und Wendt widmen dem homerischen und herodotischen Dialekt besondere Abschnitte, v. Hartel, wie schon im vorigen Jahre berichtet, eine eigene gründliche, auch die Syntax erschöpfende Darstellung. Im Zusammenhang damit behandelt er den homerischen Hexameter, Hintner aufserdem kurz den jambischen Trimeter. Wendt giebt in einem Anhang I (S. 225—244) einen ganzen „Abrifs der griechischen Metrik“, welcher für die gesamte Dichterlektüre das Erforderliche systematisch darstellt.

Auch eine Wortbildungslehre wie v. Hartel, Hintner und Wendt bringen Gerth und Müller nicht, letzterer, weil er zwar „ihre Durchnahme nach Absolvierung der Formenlehre sehr wünschenswert“

---

38) Sie ist 1888 in dritter Auflage erschienen (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung) und hat in den Anmerk. auch den Zacherschen Vortrag berücksichtigt, dessen Auffassg. des *ει* sie S. 31 entgegentritt. — 39) Sie lehren, dafs das iota

findet „zur Regelung und Mehrung des Wortschatzes der Schüler“, es aber für angemessen hält, dafs der Lehrer „nach seiner besonderen Anleitung die wesentlichsten Punkte derselben mit den zur Lektüre einschlägigen Vokabeln“ gebe. Sofern die Wortbildungslehre der Bereicherung des Wortschatzes dient, bietet Gerth eine Art Ersatz durch die *Beispiele zu Deklinations- und Konjugations-Übungen*, die er im ersten Abschnitte eines Anhangs (S. 189—196) zusammenstellt, während sich alle anderen einer solchen Zusammenstellung von Beispielen zu den Paradigmen enthalten.

In der Mitteilung von Ergebnissen der Sprachvergleichung ist am sparsamsten Müller, welcher allein das Digamma unerwähnt läfst und sich in der Vorrede (S. 3 f.) dahin äufsert: „Sprachwissenschaftliches habe ich fast gar nicht gegeben, obwohl ich lange Jahre mich mit vergleichender Formenlehre und Syntax beschäftigt und selbst als Beitrag zur indogermanischen Kasuslehre eine Abhandlung „Über den Accusativ und sein Verhältnis zu den übrigen Kasus“ in Steinthals Zeitschrift für Völkerpsychologie, Bd. 13, S. 1—86 veröffentlicht habe. Nach meiner siebzehnjährigen Erfahrung in allen Griechisch lernenden Klassen wirkt die genaue Analyse der Entstehung der grammatischen Formen verwirrend auf die Schüler ein. Feste Einprägung der Paradigmen ist nach Bonitz' Begleitworten zu der Curtius'schen Grammatik die Hauptsache und die Grundlage eines sicheren grammatischen Wissens“. Wie er schenkt sich auch Wendt eine ausführliche Lautlehre, wie sie Gerth, v. Hartel und Hintner geben, sagt aber in dem Vorwort (S. VI): „dafs die Ergebnisse der Sprachwissenschaft[40]) durchweg berücksichtigt worden sind, zeigt schon eine flüchtige Durchsicht des Buches, aber auch dafs darin eine gewisse Zurückhaltung beobachtet worden ist. Der Hinweis darauf soll Verständnis und Erlernung der einzelnen Erscheinungen erleichtern, nicht zur Mitteilung des Thatbestandes Betrachtungen hinzufügen, deren Tragweite der Schüler noch nicht begreifen kann, die ihm deshalb als wertlose Abstraktionen erscheinen müssen. Andererseits darf darauf gerechnet werden, dafs der Lehrer kurze Hindeutungen des Lehrbuchs verstehen, erläutern und gelegentlich ergänzen wird.“ Am weitesten geht in der Mitteilung sprachwissenschaftlicher Erläuterungen Hintner; sie stehen in lateinischer Schrift am unteren Rande der Seiten unter einem Strich.

In der Anordnung des Stoffes tritt ein noch gröfserer Unterschied entgegen, als bei der Auswahl desselben. Bei der dritten Deklination stimmen Gerth, v. Hartel, Hintner und Müller zunächst darin überein, dafs sie die Guttural- und Labialstämme in einem ersten Abschni für sich zur Darstellung bringen; bei Wendt stehen sie ohne Unte scheidung von den übrigen, die P-Stämme auch ohne Paradigma in de

subscriptum „nicht mehr gehört werde“. — 40) Für deren pädagogisch-dida tische Wichtigkeit zeugen Groth, Der griechische Unterricht in Tertia. P

umfassenderen ersten Hauptabschnitt (I) „Konsonantische Stämme aufser den sigmatischen". In Bezug auf die Dentalstämme scheiden sich Gerth und v. Hartel von Hintner und Müller; erstere ziehen zu denen auf δ τ [auch ντ] ϑ noch die auf ν, welche Hintner und Müller mit denen auf (λ und) ϱ verbinden[41]). Das einzige Beispiel eines Stammes auf λ ἅλς, von dem in attischer Prosa nur der Plural οἱ ἅλες Salz gebräuchlich ist, prangt bei Gerth und v. Hartel als Paradigma. Müller bemerkt: „Stamm auf λ ist ὁ ἅλς Salz, geht regelmäfsig." Wendt führt bei der Besprechung des Nominativs „ὁ ἅλς St. ἁλ- sal" als erstes Beispiel sigmatischer Bildung auf. Hintner verweist es in eine Vorbemerkung zu den Liquidastämmen (ν ϱ).

In der Anordnung ihres 2. Hauptabschnitts (Vokalstämme) stimmen Gerth und v. Hartel nur darin nicht überein, dafs v. Hartel die Stämme auf -ι und -ε und die auf -υ und -ε, getrennt von denen, welche υ behalten, erst nach den Stämmen auf -ευ, nicht wie Gerth hinter diesen bringt. Noch enger als bei Gerth sind ἰχϑύς einer- und πέλεκυς, ἄστυ, πόλις und ταχύς andererseits miteinander verbunden bei Wendt und Hintner. Müller reiht aneinander: § 53 „Weichvokalische Stämme, auf ι und υ. Feminina auf ις" und § 54 „Stämme auf υ" und behandelt hier zuerst die auf υς und υ, Gen. εως, dann ἰχϑύς; die Adjektiva auf υς folgen § 58 nach. Den Abschnitt von den Vokalstämmen schliefsen bei Gerth, v. Hartel und Wendt die Stämme auf ο und ω (πειϑώ und ἥρως), welche Hintner als Stämme auf ων (-ωϝ) und οι (οj) die 2. Klasse der Halbvokalstämme (-ῠ und -ἰ) mit vorhergehenden Vokalen bilden läfst. Müller reiht ἠχώ dem sigmatischen αἰδώς unvermittelt an und stellt ἥρως § 56 mit βοῦς γραῦς οἶς zusammen.

Der dritte Hauptabschnitt ist bei v. Hartel „Elidierende Sigmastämme", bei Gerth „Elidierende Stämme" überschrieben. Dieser Unterschied beruht darauf, dafs v. Hartel auch den kontrahierten Nebenformen von Komparativen auf ων einen sigmatischen Stamm auf -ος zuschreibt, während Gerth a) Sigmastämme und b) die Komparative auf -ων, Neutrum und Stamm -ον, unterscheidet. Beide geben, wie auch Hintner und Wendt, welche den Ausdruck „elidierende Stämme" vermeiden und dafür von Stämmen auf σ oder sigmatischen Stämmen reden, dem Worte κέρας zwei Stämme, auf τ und auf σ, wogegen es Müller als Beispiel für die unter Nr. 1 aufgeführten elidierenden „Stämme auf τ" bringt, von denen er sonst nur das von Gerth, Hintner und Wendt mit Recht unberücksichtigt gelassene τέρας anzuführen weifs.

Die Adjektive der 2. und 1. Deklination behandeln Müller und Wendt alle zusammen nach vollständiger Erledigung der Deklination der

Gymn. Charlottenburg, S. 3 f., Scheindler, Methodik S. 8 ff. — 41) Hornemann würde sie, wie er in der Schrift: Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen. Hannover, Meyer [angez. von Heufsner, Lehrpr. u. Lehrg. S. 99-104] S. 52 ausführt, für sich behandeln. Groth a. a. O. S. 13 ordnet: a) Stämme auf ϱ und λ, b) Stämme auf ν, c)

Substantiva, Gerth, Hintner und v. Hartel in drei Abschnitten hinter der regelmäfsigen A- und O- (bzw. O- und A-) Deklination, nach den Contractis der O-Deklination und in Verbindung mit der attischen O-Deklination. In der 3. Deklination sondert nur Müller die Adjektiva von den Substantiven reinlich ab. Hintner macht bei den einzelnen in Betracht kommenden Abschnitten 2 oder 3 Unterabteilungen: 1. substantiva, 2. adjektiva, 3. participia, und giebt am Schlufs eine Übersicht über sämtliche Adjektiva; Gerth, v. Hartel und Wendt reihen die Adjektiva und Partizipien unterschiedslos den Substantiven mit gleichen Stammlauten an und bringen am Schlufs eine Übersicht über die Adjektiva der konsonantischen Deklination und Ergänzungen. Auch Hornemann (a. a. O. S. 52) würde die Adjektiva mit ν-Stämmen gleich nach den entsprechenden Substantiven behandeln.

Alle unterscheiden zwei Hauptkonjugationen, die der Verba auf ω und der Verba auf μι und behandeln sie in dieser Ordnung, nur dafs sie die unregelmäfsigen Verba der ersten Hauptkonjugation in hergebrachter Weise den Schlufs bilden lassen[42]). In der Einteilung der verba auf ω in Klassen unterscheiden Gerth und v. Hartel 8 Klassen nur bei den Konsonantstämmen von verbis auf ω; Hintner, der in Bezug auf die 3. bis zur 8. Klasse mit ihnen völlig übereinstimmt, und die 2. nur nicht Dehnklasse, sondern „unerweiterte Klasse der starken Verba“ nennt, schliefst in seine erste Klasse „unerweiterte Klasse der schwachen Verba“ auch die verba vocalia ein. Ähnlich verfährt auch Müller, der nur die Klassennamen vermeidet[43]). Bei Wendt bilden Nasal- und Inchoativklasse nicht wie bei Gerth, v. Hartel und Hintner die 5. und 6., sondern die 4. und 5., die E-Klasse nicht die 7., sondern die 3. Klasse, welcher als erste Abteilungen der unregelmäfsigen Verba auf -ω I. die Verba mit einem Wurzel-Aorist ohne Bindevokal und II. Verba mit Synkope oder Metathesis vorangehen. Auf die Inchoativklasse läfst er VI. defektive Verben folgen, deren zweite Abteilung der Mischklasse (8.) entspricht. Die vier ersten Klassen berücksichtigt er nur, insofern er in dem Abschnitt über die Besonderheiten in der Tempusbildung der konsonantischen Verba in den vom Präsens handelnden Paragraphen eine unerweiterte Klasse von der T- und

---

Stämme auf ντ. — 42) Hornemann, der auf möglichst ausgedehnte Verdeutschung grammatischer Ausdrücke grofses Gewicht legt, teilt a. a. O. S. 54 „die gesamte Abwandlungslehre ein in eine herrschende Abwandlung (= der sogenannten Konjugation auf -ω) und kleinere Abwandlungsgruppen. Die herrschende Abwandlung zerfällt entsprechend der Einteilung der Biegungslehre in die vokalische und die konsonantische Abwandlung, von denen die erstere zum Teil stammabstufend ist (z. B. Stamm τιμ (τιμη-), zum Teil ohne Stammabstufung (z. B. Stamm παιδευ-, κωλυ-), letztere aber einerseits Stämme auf Verschlufslaute, andererseits Stäm auf ν, ρ, λ und μ umfafst“. — 43) Die Abschnitte: 1. Verba, deren Präs durch ν verstärkt ist, 2. Verba, deren Präsens durch νε verstärkt ist, 3. Ve deren Präsens durch αν verstärkt ist, entsprechen der 5. (Nasalklasse), folgenden 3, nicht mit Nummern bezeichneten der Inchoativ-, der E- und

Jod-Klasse unterscheidet. Von einer Dehnklasse redet er nicht und sagt über die Bildung des zweiten Aorist, daß in demselben der Stamm gewisser Verba gekürzt erscheine. Wichtiger als diese Klasseneinteilung ist die Einteilung der Verba nach dem Stammauslaut, durch den die Bildung der Tempora aufser dem Präsens bedingt ist. Dem entsprechend behandelt Gerth die verba muta und liquida völlig getrennt, ebenso Müller, mit Ausnahme der tempora secunda[44]), wogegen v. Hartel die Trennung nur für Futur und Aorist Act. und Med., Wendt nur für den letztern vornimmt, indem er für das Futurum der Konsonantstämme zwei Bildungen auf *-σω, -σομαι* und auf *-ῶ, οῦμαι* unterscheidet. Ganz allein steht Hintner, sofern er die verba vocalia mit den verbis mutis verbindet und von beiden die verba liquida völlig getrennt behandelt.

Hintner und Wendt schicken der Besprechung der Verbalflexion ein vollständiges Paradigma voraus und wählen dazu *παιδεύω*. Gerth und von Hartel schliefsen lieber die erste Hauptkonjugation mit einer „Übersicht über die Formen der Verba nach den Endlauten geordnet" und bringen da alle Formen jener von *παιδεύω*, dieser von *λύω* in eine Tabelle, während sonst nur die ersten Personen angegeben sind. Bei der vorhergehenden Besprechung der Tempusstämme der verba pura dient beiden *λύω* als Beispiel, dessen Unregelmäfsigkeit im Perf. anzumerken sie sich genötigt sehen; Müller, Hintner und Wendt ziehen *παιδεύω* vor.

Von der Anomalie der Bedeutung, insbesondere dem Gebrauch der Genera verbi handelt Gerth am Schlufs der ersten Hauptkonjugation, die übrigen am Schlufs der gesamten Verbalflexionslehre.

Schon im vorigen Jahresbericht (S. B401) war bemerkt worden, dafs G. H. Müller in den Paradigmen, wie neuerdings Ehlinger, nach gewissen älteren Vorgängen die Kasus in der folgenden Ordnung aufgeführt habe: Nom., Vok., Acc., Gen., Dat. Auch Wendt stellt den Accusativ vor den Genetiv, läfst aber den Vokativ den Schlufs bilden. Für die Richtigkeit des ersteren Verfahrens, die Groth a. a. O. S. 7 bestreitet, zeugt auch Scheindler, der (Methodik S. 31) für den Unterricht in der ersten Deklination, „um die Quantität des Accusativs ein für allemal an die des Nominativs zu ketten" und um der Substantiva mit *α* impurum willen die Bildung von zwei Kasusgruppen „1. Nom., Vok. und Acc., 2. Gen. und. Dat." und bei der Deklination der einsilbigen der dritten die gleich accentuierten Kasus hintereinander sagen zu lassen empfiehlt (eb. S. 31). Bei den Adjektiven auf *ος* rät er (eb.

Mischklasse. — 44) Diese Bezeichnung ziehen Hintner, Müller und Wendt vor; Gerth und v. Hartel fügen sie der Bezeichnung „starke tempora" in Klammern bei. Dabei rechnet nur Müller die aspirierten Perfektformen der gutturalia und labialia zu den tempora prima. Wendt unterscheidet 1. das Perfekt auf *-κα*, 2. das Wurzel-Perfekt auf *-α*, a) ohne Aspiration, 1. mit unverändertem Stammvokal, 2. mit verändertem Stammvokal, b) mit Aspiration, 1. mit unverändertem Stammvokal, 2. mit verändertem Stammvokal. —

S. 26) „in den Kasus, die für das Maskulinum und Neutrum nur eine Form haben, nur diese einzige sagen" zu lassen, ein Rat, der überflüssig ist, wenn schon die Paradigmen Maskulinum und Neutrum in engste Verbindung bringen, was von den Grammatiken des Jahres 1888 keine gethan hat[45]).

In der Verpflanzung der O-Deklination vor die A-Deklination, deren methodische Richtigkeit neuerdings auch Groth a. a. O. S. 6 betont, ist nur Wendt dem Beispiel Ehlingers gefolgt, in dem unten zu erwähnenden Übungsbuch auch Baenitz; ebenso Koch in dem Artikel „Das erste Jahr des griechischen Unterrichts" NJ. II, 729 ff., welchem er den im vorigen Jahresbericht angezeigten 1. Teil seines Übungsbuchs zu Grunde legt.

Eine reinliche Scheidung der Formenlehre von der Syntax scheint nur Müller gewollt zu haben, der es z. B. verschmäht, die verschiedenen Konstruktionen von *γαμεῖν* und *γαμεῖσθαι*, wie die andern thun, schon in dem Verzeichnis der unregelmäfsigen Verba bei der Angabe der verschiedenen Bedeutung anzuführen. Im Gegensatz hierzu mehren sich die Stimmen, welche möglichste Verbindung des Syntaktischen mit der Formenlehre befürworten. F. Hornemann erhofft die Erfüllung der Forderung, dafs die Formenlehre mit der Satzlehre stets in innerer Verbindung gehalten werde, von einer Vertauschung der hergebrachten Namen der Formen mit klaren und durchsichtigen, ihrer Bedeutung entsprechenden Namen (a. a. O. S. 36). Scheindler (Methodik S. 84. Vgl. auch Joost a. a. O. S. 5) zeigt, wie der naturgemäfse Gang des Unterrichts, der die Formen in Satzzusammenhängen vorführe, diese Verbindung nahe lege, und giebt eine Zusammenstellung von Verben, mit deren Einübung in der Formenlehre er die Angabe ihrer Konstruktion stets verknüpft sehen will. Dieses Verfahren hält von den Formenlehren des Jahres 1888 am folgerichtigsten die von Wendt ein[46]), welcher auch darin einen guten Griff thut, dafs er die Konstruktionen nicht mit den Kasus von *τις* angiebt, sondern in kurzen konkreten Beispielen, so dafs z. B. neben *γαμέω* heirate, uxorem duco und *γαμοῦμαι* nubo alicui hinzugefügt ist, dort *γαμεῖν Ξανθίππην* [Besser: *Σωκράτης ἔγημε Ξανθίππην*], hier *Ξ. ἐγήματο Σωκράτει.* Wendt hat auch in dem Paradigma *παιδεύω* die Konjunktivformen überall mit *ἵνα* verbunden und dadurch eine bündige Übersetzung derselben ermöglicht[47]). Den Optativ läfst er dagegen ohne den naheliegenden Zusatz

---

45) Baenitz ordnet in seinem unten zu erwähnenden Übungsbuch einerseits Nom., Acc., Vok., Gen., Dat., andererseits Mask., Neutr., Fem. — 46) Wendt hat umgekehrt, um bei der Erlernung der Syntax die Formenlehre in Erinnerung zu bringen, in der Syntax die Verba, soweit es die Bedeutung zuliefs, nicht [illegible] Präsens, sondern im Aorist aufgeführt. — 47) Vgl. Vorwort zu Seyfferts Übun[illegible] buch, 7. Aufl (1881) I: „Die Satzparadigmen mögen auch bei dem blofsen [illegible] fragen von Formen zur Verwendung kommen, bei welchem ungenügende [illegible] geradezu falsche kurze Übersetzungen nicht gestattet sein sollten." Vgl. Gr[illegible] a. a. O. S. 19: „Zugleich mit den Konjugationsübungen lassen sich einige s[illegible] taktische Erscheinungen der griechischen Sprache auf die leichteste Weise

εἴϑε und übersetzt ihn wie v. Hartel unrichtig mit „ich möchte erziehen u. s. w.“, während Gerth und Müller im Paradigma den Konjunktiv und den Optativ überhaupt nicht übersetzen und so die Erlernung des wirklichen Gebrauchs dieser Modi wenigstens nicht erschweren.

Auch in der Syntax herrscht in Bezug auf die Anordnung des Stoffes noch nicht durchgehende Übereinstimmung. Meist wird mit der Lehre vom Subjekt und Prädikat oder der Kongruenz begonnen, worauf dann vom Artikel und von den Pronominibus gehandelt wird. Hiervon weichen v. Hartel und Müller insofern ab, als sie den Pronominibus ihren Platz zwischen Präpositionen und Verbum anweisen, bei Riemann-Cucuel ist die syntaxe d'accord, welche gegen das Original erweitert ist, wie in diesem umgestellt, so dafs sie der Kasuslehre unmittelbar vorausgeht. In dieser wird bei v. Hartel, Hintner, G. H. Müller und Wendt zuerst vom Nominativ und Vokativ gehandelt, denen bei den andern kein besonderer Raum zugestanden ist. Von der in der Syntax üblichen Reihenfolge: Accusativ, Genitiv, Dativ weichen nur H. D. Müller und Wendt ab, indem sie den Dativ vor den Genitiv stellen. Hierauf folgen die Präpositionen, über welche Wendt, da er sie schon bei den einzelnen Kasus besprochen hat, nur einen tabellarischen Überblick giebt; bei Riemann-Cucuel bilden sie wie im Original einen Anhang, sind aber von diesem unabhängig bearbeitet[48]. Wendt eigentümlich ist der kurze dem Verbum unmittelbar voraufgehende Abschnitt über „Adjektiva und Adverbia in der Komparation“. In der Lehre von den Genera verbi lassen nur Hintner und Wendt das Passivum dem Medium folgen. In der Ordnung der Tempora stimmen Gerth, v. Hartel und Wendt dahin überein, dafs sie Präsens, Imperfekt — Aoristus — Futurum — Perf., Plusqpf. und Fut. ex. aufeinanderfolgen lassen und über die Nebenmodi nicht besonders handeln; nur bringt Wendt den Aorist hinter dem Präsens und Imperfekt. Hintner und Riemann-Cucuel machen übereinstimmend 3 Hauptabschnitte: A) Indikativ, B)

---

usu einprägen: ἵνα, μή, ἐὰν παιδεύῃς; παιδεύοιμι ἄν und παιδεύσαιμι ἄν, ich könnte (möchte, dürfte) wohl erziehen; ἐπαίδευον ἄν, ich würde erziehen, ἐπαίδευσα ἄν, ich hätte erzogen; παιδεύωμεν und παιδεύσωμεν lafst uns erziehen.“ — 48) Scheindler bemerkt „Methodik“ S. 87 im Hinblick auf v. Hartel: „Auch die Lehre von den Präpositionen, § 174 bis 180, ist der Hauptsache nach den Schülern bereits Eigentum geworden, wenn fleifsig darauf gesehen wurde, dafs sie die Sätze, in denen zum erstenmal eine Präposition vorkam, ferner später alle, in denen sie in ihren verschiedenen Kasus und Bedeutungen erschien, sorgfältig auf dem für jede Präposition bestimmten Blatte im Präparationshefte zusammentrugen; am besten bestimmt man gleich vom Anfange des Unterrichts dazu die letzten 25 Seiten des Präparationsheftes. Wird dabei die richtige Ökonomie in der Wahl der Beispiele von Anfang an eingehalten, so wird auf jedem Blatt Raum genug bleiben, die nach ihrem Vorkommen zusammengetragenen Sätze hinterdrein nach Kasus und Bedeutung zu ordnen. Damit ist aber für die Schule die Lehre von den Präpositionen erledigt, denn es kommt doch nur darauf an, dafs der Schüler die Grundbedeutung einer Präposition in ihren Kasus kennt, um die speziellen Fälle

Konjunktiv, Optativ, Imperativ und Infinitiv, C) Participium. Beim Indikativ folgen bei Riemann-Cucuel a) Aor. und Fut., b) Präs. und Imperfekt., c) Perf., Plusquamperf. und Fut. III, bei Hintner Präsens, Imperf., Perf., Plusqpf., Aor., Fut., Fut. III. Hiervon und unter sich weichen Koch, H. D. Müller und G. H. Müller weiter ab, indem der erstere 3 Abschnitte bildet: 1. Praesentia (Präsens u. Perf.), 2. Praeterita (Imperf., Plusqpf. u. Aor.), 3. Futura, H. D. Müller 5: I. Präs. u. Imperf., II. Perf. u. Plusquamperf., III. Aor. Indik., IV. Temporale Bedeutung der präsentischen u. aoristischen Nebenformen, V. Futurum, und Koch Ind. Aor., Ind. Präs., Imperf., ferner Konj., Opt., Inf. u. Imp. des Aorists und des Präsens, Part. des Präsens und des Aor.. Fut. u. die Formen des Perfektstamms aneinander reiht.

Wenn bis hierher für die Einteilung des Stoffs die Wortklassen und die Formen bestimmend gewesen sind[49]), so ist dies fernerhin nur noch bezüglich der nominalen Formen des Verbums (Infinitiv, Participium und Verbaladjektiv) und den Partikeln bei allen der Fall[50]). In Bezug auf die Modi ist dies Prinzip insofern von allen aufgegeben, als sie in der Besprechung derselben zwei Hauptabschnitte machen: 1. Modi in Hauptsätzen und 2. Modi in Nebensätzen und für den zweiten Hauptabschnitt die verschiedenen Arten der Nebensätze die Unterabschnitte bestimmen lassen. Im ersten Hauptabschnitt halten jenes Prinzip noch unbedingt fest Wendt, Hintner und v. Hartel, indem sie vier Unterabschnitte: 1. Indikativ, 2. Konjunktiv, 3. Optativ, 4. Imperativ machen, während bei H. D. Müller A) Indicativus, B) Conjunctivus, C) Conjunctivus und Imperativus, D) Optativus aufeinander folgen. In vollständigem Gegensatz dazu legen Gerth, G. H. Müller und, dem Original gemäfs, Riemann-Cucuel ihrer Einteilung die verschiedenen Arten der Aussage- und Begehrungssätze zu Grunde, indem sie lehren, welche Modusformen denselben entsprechen[51]).

---

hieraus sich selbst leicht erklären zu können." — 49) F. Hornemann schlägt a. a. O. S. 36 eine Dreiteilung der Grammatik vor: 1. Lehre von den Lauten und ihrer Schreibung, 2. Lehre von der Bildung und der Verwendung der Formen im Satze, 3. Lehre von dem Gedanken und seinem Ausdruck im Satze. Der Stoff des dritten Teils würde, die Bildung der Formen ausgeschlossen, im wesentlichen derselbe sein wie im zweiten Teil, der die bisherige Formenlehre und Syntax umfassen würde, soweit die letztere nicht auch jetzt schon nach dem Sinne statt nach der äufseren Wortform geordnet zu werden pflegt. Im Gegensatz hierzu fordert Josupeit JG. p. 764, dafs das grammatische Lehrbuch nach einem einzigen Prinzip geordnet sei. — 50) Bei Koch sind die Adjectiva verbalia im Anschlufs an das Passivum vor der Tempuslehre behandelt, bei Wendt im letzten Abschnitt der Lehre von den Participien. Koch läfst s das Particip (5) folgen: 6. Fragewörter, 7. Negationen, 8. Koordinierende K junktionen. — 51) Gerth unterscheidet I. Aussagesätze, II. Forderungssät III. Wunschsätze, IV. Fragesätze, G. H. Müller 1. Behauptungssätze, 2. gehrungssätze und 3. Fragesätze; bei Riemann-Cucuel sind die Fragepartik unter den Partikeln zusammengestellt und die Fragen des zweifelhaften E schlusses bei den Begehrungssätzen, die „Behauptungsfragen" (G. H. Müll

Koch endlich sucht zwischen beiden Prinzipien durch folgende Anordnung zu vermitteln:

A. Urteilssatz.	B. Begehrungssatz.
1. Indikativ (οὐ)	2. Imperativ (μή)
3. [Konjunktiv mit ἄν (οὐ)]	4. Konjunktiv ohne ἄν (μή)
5. Optativ mit ἄν (οὐ)	6. Optativ ohne ἄν (μή)
7. Präteritum mit ἄν (οὐ)	8. Präteritum ohne ἄν (μή).

Einen besondern Abschnitt über die oratio obliqua bringen H. D. Müller, G. H. Müller und Koch hinter den Verbaladjektiven bezw. den Participien, Gerth und v. Hartel hinter den Modi in Nebensätzen; bei Riemann-Cucuel und Hintner sind die Bemerkungen über die oratio obliqua zerstreut; Wendt behandelt sie in dem ersten Abschnitt der Lehre von den Modi in Nebensätzen: Modusfolge im zusammengesetzten Satz, wie auch Koch einen kurzen Paragraphen über den optativus obliquus vorausschickt.

Die Ordnung der Nebensätze ist eine recht verschiedene. Alle stimmen nur darin überein, dafs sie mit den Finalsätzen, die einen Zweck bezeichnen, die finalen Ergänzungssätze (Sätze der Besorgnis u. s. w.)[52]) in nächste Verbindung bringen. Die sonst überall wiederkehrende, sehr natürliche Verbindung der Konzessivsätze mit den Bedingungssätzen ist bei Koch durch die Einschaltung der Kausalsätze gelöst. Die abhängigen Aussage- und Fragesätze, welche bei Wendt in dem erwähnten ersten Abschnitt erledigt werden, sind, bei H. D. Müller in umgekehrter Ordnung, meist Nachbarn, nur bei G. H. Müller durch Absichts- und Befürchtungssätze, bei Hintner durch die Kausalsätze voneinander geschieden, welche sich bei allen, aufser bei G. H. Müller, wo sie die allerletzte Stelle einnehmen, und bei Koch den abhängigen Aussage- und Fragesätzen zugesellen. Mannigfach verschieden ist die Einordnung der Folgesätze, welche bei Wendt beim Infinitiv kurz besprochen werden, bei Gerth und v. Hartel mit den Relativsätzen in Verbindung gebracht sind, bei Hintner und Koch den Finalsätzen folgen, bei Riemann-Cucuel ihnen vorausgehen. In der letzteren Grammatik sind wie bei Gerth und v. Hartel die Relativ- und Temporalsätze in dieser Ordnung den Bedingungssätzen unmittelbar angereiht; bei Koch folgen sie ihnen, nachdem Kausal- und Konzessivsätze dazwischen getreten sind. Umgekehrt schliefsen H. D. Müller und Wendt die Temporal- und Konditionalsätze den relativen an, letzterer unter ausdrücklicher Bezugnahme auf Deeckes Erörterungen in dem Programm Buchsweiler *Die griechischen und lateinischen Nebensätze, auf wissenschaftlicher Grundlage neu geordnet* (Colmar 1887)[53]).

---

oder „fragenden Aussagesätze" (Gerth) überhaupt nicht zur Sprache gebracht. — 52) Sie sind bei Riemann-Cucuel abweichend vom Original als Propositions complétives avec ὅπως ou μή (D) den Propositions finales (C) selbständig angereiht. Auch bei G. H. und H. D. Müller und Koch bilden sie eigene Nummern. — 53) Waldeck nimmt in dem Artikel „Die Herbartschen Grund-

Wie sehr auch sonst die Behandlung der Syntax in den verschiedenen Lehrbüchern abweicht, sei an dem Beispiel der hypothetischen Sätze[54]) dargethan. Die meisten unterscheiden vier Arten („Formen“, „Fälle“); nur bei Riemann-Cucuel und G. H. Müller ist die Zahl auf drei beschränkt, indem dort ἐάν c. cjct, als 1[b] dem εἰ c. ind. aller tempora angegliedert, hier εἰ c. opt. in eine Anmerkung zu ἐάν c. opt. verwiesen ist. Nur bei Riemann-Cucuel und bei Koch ist eine Bezeichnung der Arten mit kurzen Namen unterblieben; bei den andern herrscht darin grofse Mannigfaltigkeit. Nur die Bezeichnung Fall oder Form der Nichtwirklichkeit oder irrealer Fall findet sich übereinstimmend bei Gerth, v. Hartel, Hintner und Wendt; G. H. Müller spricht von der „nicht wirklichen“ oder „unmöglichen“ Bedingung, H. D. Müller von konditionalen Bedingungssätzen, indem er unter Conditionalis versteht, was bei v. Hartel, Hintner, Wendt und Riemann-Cucuel Irrealis heifst. Er nimmt bei den meisten die letzte, bei Wendt und v. Hartel die zweite Stelle ein. Derjenige Fall, der bei allen die erste Stelle hat, heifst bei Wendt und v. Hartel der Fall bezw. die Form der Wirklichkeit, bei Gerth die der Bestimmtheit und bei Hintner der logische Fall (casus logicus); G. H. Müller spricht von der „wirklichen Bedingung“, H. D. Müller von indikativischen Bedingungssätzen. Was dieser unter „konjunktivischen oder potentialen[55]) Bedingungssätzen“ begreift, ist von Wendt bei dem (4.) „Fall der Erwartung“, von Gerth bei der (2.) temporalen Form [A. Form der Zukunft (futurische Form), B. Form der Wiederholung (iterative Form)], von v. Hartel bei der Form der Eventualität (eventueller Fall, A. zukünftiger Fall, B. iterativer Fall), von Hintner bei dem eventuellen Fall (casus eventualis), von G. H. Müller bei der „erwarteten oder wiederholten Bedingung“ erörtert. Was endlich Gerth, v. Hartel und Hintner die Form der Möglichkeit (potentialen Fall, Form), Wendt den Fall der (subjektiven) Annahme nennen, verhandelt H. D. Müller unter C. optativische oder fiktive Bedingungssätze.

Der Auswahl der Beispiele hat Wendt eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Er spricht sich darüber im Vorwort wie folgt aus: „Die griechische Eigenart recht deutlich zu machen, sollen besonders die reichlich gegebenen Beispiele dienen. Gewählt sind nur solche, welche auch durch ihren Inhalt interessieren, und mit Vorliebe prosaische und poetische Sentenzen, weil diese leicht im Gedächtnis haften. Unbedenklich sind auch viele Homerverse mitgeteilt, natürlich nur solche, wo

sätze in der altsprachlichen Grammatik (LL.15 S. 30ff.) zuerst die Temporal-, d[…] die Bedingungs-, zuletzt die Relativsätze. — 54) Wendt, Riemann-Cucu[…] propositions conditionelles, Hintner: hypothetische oder Konditionalsätze, […] dingungssätze Gerth, v. Hartel, Koch, G. H. Müller, H. D. Müller, letzte und Gerth die Bezeichnung hypothetisch in Klammern setzend. — 55) Es hier nicht an den (Optativus) Potentialis zu denken, dessen Namen H. Müller wie alle aufser G. H. Müller für den opt. mit ἄν gebraucht.

der epische mit dem attischen Sprachgebrauch übereinstimmt. Es wird ja diejenige Behandlung dieser Dinge die glücklichste sein, welche immer vom Beispiele ausgeht und den Lernenden gewöhnt, sich aus dem gelernten Satze selbst die Regel abzuleiten. Ich hoffe, die Sorgfalt, mit der die Auswahl getroffen, wird belohnt werden durch das Interesse, welches den Schülern für den Ideengehalt der Beispiele und für die Litteraturwerke eingeflöfst wird, denen sie entnommen sind: Homer und die Elegiker, die Tragiker und Menander, auch die Anthologie sind gleichmäfsig berücksichtigt worden. Dem Verständnisse der ausgehobenen Stellen wird es zu gut kommen, dafs kurze Hinweise den Zusammenhang angeben[56]; in vielen Fällen ist die entsprechende Übersetzung hinzugefügt worden.“ Von dieser gesunden Würdigung der Bedeutung gut gewählter Beispiele einerseits für das grammatische Verständnis, dem sie in erster Linie dienen sollen, anderseits als an sich wertvoller Gedächtnisgüter, scheint am weitesten G. H. Müller entfernt, der sich der Anführung von Beispielen fast gänzlich enthält, am nächsten wohl Hintner. Zahlreich sind die Beispiele auch bei H. D. Müller, obwohl er jetzt die Homerverse fast ganz beseitigt hat; er hat aber bei der Auswahl vorzugsweise die Anabasis berücksichtigt und auf selbständigen Wert der ausgehobenen Stellen weniger geachtet. Auch Koch giebt überwiegend prosaische Beispiele. Durch Angabe der Fundorte hat er wie Wendt und Hintner auf den Zusammenhang hingedeutet, aus welchem heraus die Stellen zu verstehen sind[57]. Waldeck (in dem oben angeführten Aufsatz *LL.* 15 S. 30 ff.) verlangt von den Beispielen, dafs sie 1. dem Gedankenkreise der Schüler entnommen, 2. einfach und gleichsam nur der reine Typus der betr. Satzgattung und 3. variabel seien.

Von den besprochenen Grammatiken hat die v. Hartelsche in der wiederholt angeführten Schrift von Scheindler eine treffliche methodische Erläuterung erfahren; für die Einübung der v. Hartelschen Syntax bietet auch Hergels Programmschrift (Pilsen) *Die Syntax der griechischen Sprache in Quarta* eine Anleitung. Für die methodische Erlernung der Formenlehre giebt brauchbare Winke Groth in der wiederholt angeführten Abhandlung über den griechischen Unterricht in Tertia. Koch teilt in dem Artikel *Das erste Jahr des griechischen Unterrichts* (*NJ.* II 515 ff.) mit, wie sich ihm bei dem ersten Versuche, sein Übungsbuch dem Unterricht zu Grunde zu legen, der Stoff auf die einzelnen Stunden verteilte.

Zur Methodik des Unterrichts in der griechischen Grammatik ist endlich ein kleiner Beitrag enthalten in der Programmabhandlung von Tuchhändler (Buchsweiler) *Zur Weckung und Pflege der Selbst-*

---

56) Aufser dem Fundort der Stellen ist, wo es erforderlich erschien, auch die redende und die angeredete Person bezeichnet oder angegeben, worauf sich eine Aussage bezieht, wie es seit lange in den Anmerkungen zu den Beispielen bei . Bamberg „Homerische Formen“ gegeben ist. — 57) Solche Angaben sind eine Zuthat zu dem Original, welche die zweite Aufl. von Riemann-Cucuel bringt.

thätigkeit im erziehenden Unterricht durch den Betrieb der Grammatik, sofern darin der Versuch gemacht wird, im Anschlufs an zwei Herodotstellen (VIII, 56 *οἱ δὲ ἐν Σαλαμῖνι — ἀποθευσόμενοι* und 57 *οὔτε σφέας — στρατιήν*) den Unterschied von *ὥστε* c. ind. und *ὥστε* c. inf. auseinanderzusetzen.

III. Übungsbücher.

Von älteren Elementar- und Übungsbüchern sind neu aufgelegt die von Hintner[58]), Wesener[59]), Bäumlein-Holzer-Rieckher[60]) und das für Österreich gearbeitete von Schenkl[61]); neu erschienen sind ein Übungsbuch für Tertia von Baenitz[62]), ein Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische für Obertertia von Paul Meyer[63]), ein zweites Heft von dem Übungsbuch zur griechischen Formenlehre von Koch[64]), Aufgaben zum Übersetzen in das Griechische im Anschlufs an Lysias von Paul Richard Müller[65]) und Griechische Ferienaufgaben von Max Miller[66]).

Von diesen Büchern dienen die von Holzer und Müller nur den oberen Klassen; auf die Formenlehre und die ganze Syntax beziehen sich Hintner, Miller und Schenkl, auf die Konjugation, insbesondere der

— 58) Val. Hintner, Griechisches Übungsbuch zur Grammatik von Hintner (3. Auflage). 2. Aufl. Wien, Hölder. — 59) P. Wesener, Griechisches Elementarbuch zunächst nach den Grammatiken von Curtius, Koch und Franke-Bamberg. 1. Teil. Das Nomen u. das regelmäfsige Verbum auf *ω*, nebst einem systematisch geordneten Vokabular. 13. Auflage. 1887. 2. Teil. Verba auf *μι* und unregelmäfsige Verben nebst einem etymologisch geordneten Vokabular. 10. Aufl. Leipzig, Teubner. — 60) Wilh. Bäumlein, Karl Holzer und J. Rieckher, Themata zur griechischen Komposition mit grammatischen und lexikalischen Anmerkungen für obere Klassen. 4. verb. Aufl. Herausg. von F. C. Holzer. Stuttgart, Metzler. — 61) K. Schenkl, Griech. Elementarbuch f. d. österreich. Gymnasien nach der griechischen Grammatik von Curtius bearbeitet. 13. vollständig umgestaltete Aufl. im Anschlusse an die 17. von W. v. Hartel besorgte Aufl. der Curtiusschen Grammatik ausgeführt. Wien u. Prag, Tempsky. — 62) M. Baenitz, Griechisches Übungsbuch für Tertia. Von den Anfängen bis zur Anabasislektüre führend, mit gleichzeitiger Lektüre der persisch-griechischen Geschichte von Kyros dem Älteren bis Kyros dem Jüngeren. Im Selbstverlage des Verfassers. — 63) Paul Meyer. Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische für Obertertia. im Anschlufs an die gebräuchlichsten Grammatiken. Leipzig, Teubner. — 64) Ernst Koch, Übungsbuch zur griechischen Formenlehre. 2. Heft. Eben — 65) Paul Richard Müller, Aufgaben z. Übersetzen in das Griechisc im Anschlufs an Lysias. Halle a. S., Niemeyer. — 66) Max Miller, Grie Ferienaufgaben. Übungsaufgaben mit Anmerkungen und Hinweisungen auf Grammatik (Englmann. Kurz, Halm) zur Selbstübung der Schüler. 1. Ab Formenlehre. 2. Abt.: Kasus- und Satzlehre. Amberg, Pohl. Dazu besonde-

Verba auf μι und der Anomala, und auf die Kasuslehre Müller, die übrigen nur auf die Formenlehre. Keines ist ausschliefslich griechisches Lesebuch; griechische und deutsche Übersetzungsstücke vereinigen Baenitz, Hintner, Koch, Schenkl[67]) und Wesener; Meyer hat in die Vorübungen zu den grofsen Verben auf μι auch einige griechische Sätze eingefügt. „Dies ist in der Absicht geschehen, für alle die Anstalten, an welchen die Xenophon-Lektüre gegen Pfingsten beginnt, die Anschaffung eines weiteren griechischen Lehrbuches unnötig zu machen.“ Hintner, der in der Vorrede eine bezügliche methodische Anleitung erteilt, Müller und Holzer geben nur zusammenhängende Stücke, Koch, und für das Übersetzen ins Griechische, Baenitz nur einzelne Sätze, die anderen beiderlei Übungsstoff. Baenitz liefert in 15 Abschnitten eine persisch-griechische Geschichte, welche inhaltlich die Lektüre der Anabasis vorbereiten soll[68]); wie er bei der Wahl des Inhaltes für die Einzel-Sätze zu Werke gegangen ist, erörtert er in der Vorrede S. VIII f. Er findet es unmethodisch, dem Schüler, der mühsam um die grammatische Form kämpfe, durch einen für ihn ohne Hülfe des Lehrers nicht verständlichen Gedankeninhalt noch eine neue Schwierigkeit zu bereiten[69]), beschränkt die historischen Erwähnungen auf die Zeit der griechischen Freiheit, der die Schulschriftsteller sämtlich angehören, und vermeidet grundsätzlich die Erwähnung der makedonischen und römischen Zeit. Dieser Beschränkung wird man zustimmen dürfen, ohne darum billigen zu müssen, dafs der Verf., um dem Schüler nur ja inhaltliche Schwierigkeiten zu sparen, sich, statt den Umfang des Buches zu mindern, absichtlich vielfach mit einem wenig bedeutenden Inhalt begnügt und über die Inhaltlosigkeit vieler seiner Sätze damit getröstet hat, dafs dem inhaltlichen Interesse die zusammenhängenden geschichtlichen Darstellungen dienen, deren Durchnahme nicht dem „grammatischen Vorwärtsgehen“, sondern nur den Repetitionen dienen solle. Auch die Aufnahme blofser Satzbruchstücke in die griechischen Abschnitte wird schwerlich gut geheifsen werden können, wogegen volle Anerkennung verdient, dafs der Verf. den „grammatischen und Vokabelstoff“ so ausgewählt hat, dafs er im wesentlichen den Sprachstoff der Anabasis in seinen häufigen Bestandteilen darstellt[70]). Allerdings hat bei der Freiheit der Gestaltung, die Baenitz sich

---

Übersetzungen zur I. und II. Abteilung. Ebenda. — 67) Für die Syntax hat Schenkl nur deutche Übungssätze, giebt aber S. 139 ff. ein aufserordentlich zweckdienliches Verzeichnis der Sätze in dem für die Formenlehre bestimmten Teile, welche zur Einübung der Syntax dienen können. Vgl. Hergel, Die Syntax der griechischen Sprache. Pg. von Pilsen S. 2. Scheindler a. a. O. S. 87. — 68) Vgl. die Forderung Ecksteins, dafs das Lesebuch eine „Vorschule zu Xenophon“ sein solle. Jb. II, B404. — 69) Auch Koch hat, wie er NJ. II, p. 515 berichtet, es darauf abgesehen, dafs der Stoff seines Lehrbuchs ja keine Schwierigkeiten bereite, und Sätze von mangelhaftem Inhalt meist vermieden. 70) Er stellt in der Vorr. S. IV f. die Vokabeln zusammen, die er, obwohl sie in der Anabasis nicht vorkommen, dennoch zugelassen hat, weil sie ihm teils als Paradigmen, teils als Stammwörter zu den in der Anabasis vorkommenden Ableitungen unentbehrlich schienen oder in der Darstellung der persisch-

für die Einzelsätze wie für die an Herodot[71]) angeschlossene Darstellung vorbehielt und bei dem ausgesprochenen Streben, solche Wortformen auszuschliefsen, die dem Schüler nach dem methodischen Unterrichtsgang noch fremd sind[72]) oder „überhaupt nicht in das für den elementaren Unterricht ausgewählte Pensum gehören“, nicht ausbleiben können, dafs die Sprache des griechischen Teils seines Übungsbuchs oft wenig xenophontisch erscheint[72a]), abgesehen davon, dafs auch Baenitz sich, wenn auch mehr als andere, doch nicht ganz fernhält von seltenen Formen, die nur die Autorität von Handschriften für sich haben[73]).

Schenkl hat bei der Auswahl der Sätze von Baenitz abweichend „die Richtschnur eingehalten, dafs der Inhalt derselben möglichst aus verschiedenen Gebieten entlehnt werde, um so Eintönigkeit zu vermeiden und namentlich nicht die Sentenzen[74]) vorwiegen zu lassen, welche so wertvoll sie auch seien, „doch leicht zum Überdrufs werden“. Er hat daher möglichst bald Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Mythologie und Altertümer hineingezogen und Wert darauf gelegt, dem Unterrichte möglichst viel historisches und antiquarisches Material zuzuführen, indem er dabei nicht ausschliefslich, aber ganz vorwiegend griechische Originalstellen namentlich aus der späteren Schullektüre als Quellen oder

---

griechischen Geschichte nicht umgangen werden konnten. Schenkl, der den Wortvorrat dem „Gebiete der Schullektüre“ entnommen hat, giebt zu, dafs sich allerdings hier und da ein Wort findet, welches dem Schüler in der Lektüre späterhin nicht begegnen werde, namentlich in den zusammenhängenden Stücken, überläfst es aber dem Lehrer, „die ungewöhnlichen und selteneren“ Vokabeln „als solche, die nicht fest einzuprägen sind“, ausdrücklich zu bezeichnen. — Wesener hat in der neuen Auflage des 1. Teiles vereinzelte Unregelmäfsigkeiten, auch alle Dualformen gestrichen. — 71) S. 216 steht in der „persisch-griechischen Geschichte“ nach Herod. IV, 131, 4 ὄρνιθα; erst S. 269 hat diese Form in demselben Zusammenhang die erforderliche Verwandlung in das attische ὄρνιν erfahren. — 72) Herod. III, 66 steht ἠπιστέατο ἐπὶ διαβολῇ εἰπεῖν Καμβύσεα τὰ εἶπε. Weil εἰπεῖν und εἶπε dem Schüler, der S. 183 des Übungsbuchs liest, noch nicht vorgekommen sind, macht B. daraus: ἐνόμισαν φθόνῳ τοῦ ἀδελφοῦ λελεχέναι Καμβύσην ἃ ἐλελέχει, stellt ihm also Formen vor Augen, die er nur bei Galen finden würde. — Die medialen Futura mit aktiver Bedeutung und das Futurum atticum einzuüben, hat B. nicht die Absicht, gewinnt aber durch diese Enthaltung doch wohl nicht das Recht wiederholt βλέψει u. a. und ποριέσειν, ἀγωνιρόμεθα u. a. zu schreiben. Auch Hintner schreibt θαυμάσουσι. Vgl. die Warnung von Scheindler a. a. O. S. 47. — 72a) S. 130 παῦσαι νῦν φθέγξασθαι ist schwerlich xenophontisch. — 73) Er schreibt z. B. θαπτέτωσαν, θαπτέσθωσαν, (Schenkl παιδευέσθωσαν) θεραπευθήτωσαν, πληγήτωσαν wie Wesener αὐλείτωσαν, δεδόσθωσαν. Er schreibt wiederholt richtig ᾔκασαν u. a., ηὕρισκε u. a., glaubt aber S. 34 die augmentlosen Formen in Klammern beifügen zu sollen, während Koch nur εἴκαζον schreibt und wie Wesener und Hintner mit εὐ anlautende Praeterita nicht scheut, die Schenkl ausschliefsl[illegible] giebt. Bei Koch findet sich σῶζε neben σῴζει, welches auch Baenitz, Hi[illegible]ner und Schenkl haben, bei Koch σεσωσμένοι, bei Hintner ἐκσώσει. [illegible] Schenkl schreibt (ἀπο)θνήσκειν. Bei Wesener, Meyer und Hintner fi[illegible] man Formen wie ἠδύναντο, ἠβουλήθη, bei Koch und Wesener ᾔεσαν, Wesener τοὺς γονεῖς. — 74) Die 29 ἴαμβοι τραγικοί und κωμικοί [illegible] 5 Komplexen, die er zwischen 30 Epigrammen und 2 Babrischen Fabeln S[illegible]

Muster verwertete[75]). In der Vermeidung von Formen, die dem Schüler auf der betreffenden Unterrichtsstufe noch nicht vorgekommen sind, ist er nicht ganz so ängstlich wie Baenitz. Dafs er nicht wie Baenitz, Hintner und Wegener mehrere Seiten voll einzelner Wörter zu besonderen Lese- und Accentübungen vorausgeschickt hat, entspricht zweckmäfsiger Unterrichtseinrichtung (vgl. Koch, NJ. II, 516).

Der Aufgabe, den Schülern die Aneignung eines verwertbaren Vokabelschatzes zu erleichtern, dienen die Übungsbücher auf verschiedene Weise. Baenitz schickt jedesmal die in den Übungsstücken vorkommenden Wörter denselben voraus, Hintner, Schenkl und Wesener im ersten Teil lassen sie in Vokabularien zu den Stücken in einem besonderen Abschnitt des Buches folgen. Schenkl und Wesener im zweiten Teil geben aufser alphabetischen auch etymologische Wörterverzeichnisse, in denen „die Wörter nach ihrer sprachlichen Zugehörigkeit in Gruppen zusammengestellt“ sind, „so dafs man die Wortsippen leicht übersehen kann“. So sollen die sonst für sich alleinstehenden Wörter durch ein gemeinsames Band verbunden „durch die sich selbst darbietende Association dem Gedächtnisse sich fest einprägen und in demselben statt einer wirren Menge ein wohlgeordnetes, eng in sich zusammenhängendes Ganze bilden“.

Die deutschen Übungsstücke zur Formenlehre sind bei Miller zum Teil an Lucians Totengespräche, die syntaktischen Aufgaben bei Hintner, dem Gange der Grammatik folgend, an die Anabasis (Buch I und III) angeschlossen und stellen Auszüge daraus dar. Müllers Aufgaben halten sich von dem Gang der Grammatik, zum Teil auch inhaltlich von Lysias unabhängig, von welchem sie die Reden 13., 16., 19., 24, 25, 30—32 zum Teil so verwerten, dafs sie damit Stücke aus Herodot, Xenophon und Platon verbinden[76]). Von einem solchen Anschlufs an bestimmte Teile der Schullektüre halten sich die Holzerschen Themata weit entfernt. Sie nehmen ihre Stoffe aus den allerverschiedensten Gebieten, aus allen Perioden der Weltgeschichte, auch des Mittelalters und der Neuzeit, und schrecken selbst vor China und Siam nicht zurück. Sie bedienen sich abwechselnd der lateinischen und der deutschen Sprache und bringen neben Abschnitten unserer neueren

mitteilt, sind sententiösen Charakters. — 75) Paul Weifsenfels sagt in einer Anzeige von Kochs Übungsbuch JG. p. 145: „Ein Schüler, der das Elementarbuch von Fr. Jakobs oder das griechische Lesebuch von H. Heller unter den Händen hat, mufs bei einigem Nachdenken die Schönheit der griechischen Litteraturdenkmäler ahnen —, und doch war für Jakobs wie für Heller bei der Wahl der Sätze der grammatische Zweck der erste Gesichtspunkt, erst der zweite der Inhalt, durch den sie „die Kenntnisse des Lehrlings vermehren oder ihm Gelegenheit zum Nachdenken geben möchten“. Darum ist auch jedes der beiden Werke ein Unterrichtsmittel von dauerndem Werte. — 76) Wie die Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische im Anschlufs an die Lektüre vorzubereiten seien, dafür giebt Schmuhl in dem Artikel „die Vorbereitung einer in der Klasse zu liefernden Übersetzung aus dem Deutschen in

Klassiker und gelehrten Schriftsteller Stücke von Luther, ohne deren Redeweise wesentlich zu ändern. So stellen sie an die Leistungen der Schüler die höchsten Anforderungen. Sie begründen das günstigste Vorurteil über den Stand des griechischen Unterrichts in dem Lande, für welches sie zunächst verfafst sind, und würden eine weitere Verbreitung erhalten, wenn die Zeit kommen sollte, in welcher dem Griechischen vor dem Lateinischen ein Vorzugsrecht eingeräumt würde[77]).

---

das Griechische (Unter-Tertia)" LL. S. 74 ff. Anleitung. — 77) Den Vorrang des Griechischen vor dem Latein wünscht neuerdings auch Hornemann wieder, der sich freuen würde, wenn die Verwirklichung des Gedankens einer — naturgemäfs auf der Grundlage des Griechischen zu errichtenden — Parallelgrammatik den Anfang dazu machte, dieses Übergewicht herzustellen. Auch Schwickert verficht auf Grund ausgebreiteter Kenntnisse und tiefer Bildung in der inhaltreichen Abhandlung „Über Bedeutung und Wert des griechischen Gymnasial- und höheren Unterrichtes für Bildung, Wissenschaft und Weltgesittung (Kultur) S. 7 f die Behauptung: „Das Studium griechischer Schriftsteller in der Ursprache ist ein wirksameres und erspriefslicheres Bildungsmittel als das der lateinischen und so entspricht der Unterricht in griechischer Sprache und Literatur dem Zwecke des Gymnasiums besser als der im Latein." Freilich beweist er wohl die Notwendigkeit des Studiums der griechischen Litteratur in ihrer Sprache, nicht aber die Notwendigkeit eines so hohen Mafses von Fähigkeit zur Nachbildung, wie das Holzer'sche Buch verlangt. Diese Forderung wird auch Wendt nicht vertreten wollen, der gegen den Schlufs seines Vorwortes hin sagt: „Wer ein offenes Auge für die geschichtliche Entwicklung und das geistige Leben unserer eigenen Nation hat, für den ist es unzweifelhaft, dafs der Zusammenhang mit den Griechen für uns längst weit wichtiger ist, als selbst der mit dem alten Rom."

Autorenverzeichnis.

H.

J.

K.

L.

T.

U.

V.

Druck von Leonhard Simion, Berlin SW.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

III. Jahrgang

1888.

Ergänzungsheft.

Evangelische Religionslehre

von

Professor Dr. theol. **Leopold Witte** in Pforta.

Berlin 1889.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstraße 26.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

III. Jahrgang

1888.

Ergänzungsheft.

Evangelische Religionslehre

von

Professor Dr. theol. **Leopold Witte** in Pforta.

Berlin 1889.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstraße 26.

Evangelische Religionslehre

L. Witte.

I. Der Unterrichtsbetrieb.

Es ist erfreulich, daſs auch aus dem Leserkreise der „Jahresberichte“ heraus dem Bedürfnisse Ausdruck gegeben worden ist, über ein Unterrichtsfach im Laufenden erhalten zu werden, dessen Wichtigkeit trotz der geringen Zahl der ihm zugewiesenen Lehrstunden ernstlich zu leugnen heutzutage nicht leicht jemand den Mut haben wird. Wie ernst man es mit dem Religionsunterricht auf höheren Schulen zur Zeit nimmt, beweisen die ins Leben getretenen Fachkonferenzen der Provinzen Rheinland, Sachsen und Westfalen, das Erscheinen einer eigenen Fachzeitschrift seit dem 1. Oktober 1889, herausgegeben von Prof. Dr. Fauth in Höxter und Oberl. Dr. Köster in Iserlohn, beweist die von Jahr zu Jahr sich mehrende Litteratur, die eine orientierende Überschau zu einer unabweisbaren Notwendigkeit macht.

Wir beginnen mit den Schriften allgemeinerer Art über Stoffverteilung und Lehrverfahren.

Ein glücklicher Gedanke von Johannes Haussleiter in Erlangen war es, eine Arbeit wieder zur Veröffentlichung zuzurüsten, welche nahezu ein halbes Jahrhundert alt doch auch für die Gegenwart noch bedeutungsvolle und beachtenswerte Winke giebt. Es ist dies die 1841 in der Hengstenbergischen Ev. Kirchenzeitung (No. 2—8) erschienene Abhandlung *Über den evangelischen Religionsunterricht in den Gymnasien und Ratschläge aus der Erfahrung,*[1]) als deren Verfasser sich später der damalige Direktor des Marburger Gymnasiums A. F. C. Vilmar herausstellte. Auf Grundlage seiner Auffassung von der Aufgabe des Gymnasiums: „es hat das zu lehren, was gewesen ist, insofern dieses dazu dient, aus demselben dereinst die Gegenwart begreifen zu können“, weist Vilmar auch dem Religionsunterrichte eine wesentlich historische Bedeutung zu; er soll die Thatsachen aus der Geschichte des Reiches Gottes zur Anschauung bringen und hat darum in der Urkunde über diese Thatsachen, in der heiligen Schrift, seinen eigentlichen Mittelpunkt. Das ist ein unbestreit-

---

[1]) Marburg, Elwert.

bar richtiger Grundgedanke. Bei der Verteilung des so gekennzeichneten Stoffes auf die Gymnasialklassen befindet sich Vilmar aber in einem Irrtum. Er will den ganzen Religionsunterricht am Gymnasium nach dem Termin der Konfirmation als Einschnitt in zwei wesentlich verschiedene Stufen abteilen: die untere Stufe soll die Gymnasialschüler gleich allen anderen unerwachsenen Kirchengliedern für den Eintritt in die Kirche vorbereiten, die obere sie zu christlichen Führern des Volkes erziehen; jene will dem status domesticus, diese dem magistratus politicus und dem ministerium ecclesiasticum dienen. Auch wo, wie Vilmar das verlangt, der Religionslehrer ein ordinierter Theolog ist, der die Konfirmation der Schüler selbst in der Hand hat, kann unmöglich der kirchliche Akt der Einsegnung für den Betrieb des Schulunterrichts in der Religion mafsgebend sein, und die Konfirmation bis in die oberen Klassen des Gymnasiums zu verschieben, darf schnell in den Klassen aufsteigenden Schülern doch nicht verwehrt werden. An dem Konfirmandenunterricht der Landesschule Pforta, wo die von Vilmar hinsichtlich der Person des Lehrers gewünschte Einrichtung besteht, beteiligen sich zuweilen Primaner wie Untertertianer, während allerdings die Hauptmasse der Konfirmanden gewöhnlich einer Klasse, der Untersekunda, angehört, welche indessen Villmar schon zur Oberstufe rechnet. Aber abgesehen von dieser unausführbaren Forderung findet sich in dem Vilmarschen Gedanken viel Gesundes und auch für die Gegenwart noch Verwertbares. So verwirft er mit Recht alle Systematisierung der Lehre. Für die unteren Klassen will er biblische Geschischte nach einem möglichst kurzen Handbuch, den Katechismus aber nur nach dem Texte Luthers ohne erklärenden Leitfaden gelehrt wissen. Der Text, sowie die erläuternden Bibelstellen sind streng zu memorieren; die Erklärung aber sorgsam in Schranken zu halten, damit nicht der Text in der Erklärung untertauche und sich aus dem Gesichtskreise des Lernenden verliere; „je weniger Worte und je mehr Thatsachen, desto besser“. Von der Tertia an beginne die Einführung in die Bibel selbst. Sogenannte biblische Litteraturgeschichte ist teils überflüssig, teils unzulänglich, teils schädlich. Die wichtigsten Bücher des Alten Testaments sind in der Tertia, die 5 geschichtlichen Bücher des Neuen und die Paulinischen Briefe in der Sekunda zu lesen, wobei alle nötigen Heilsbegriffe, Sünde, Gnade, Bekehrung, Gesetz, Glaube u. s. w. von selbst zur Anschauung gebracht werden können und als solche hervorzuheben sind. Der griechische Text des N. T. werde ferngehalten, damit nicht für das fremde Idiom unter Beeinträchtigung des Stoffes zu viel Zeit verloren gehe. Der Prima verbleibe die Kirchengeschichte, „die zu den unbedingt notwendigen Lehrgegenständen eines Gymnasiums zu rechnen ist“, und eine an die Augsburgsche Konfession anzuschliefsende Symbolik, welche zu einem klaren und bestimmten Bewufstsein vom Bestande der Kirche nach Lehre und Recht führen soll. Auch für die Prima ist „ein willkürliches System der Religionslehre überflüssig, ja nachteilig“; „die künstliche Bahn des Systems ist gänzlich zu verlassen

und der organische Weg der Geschichte mit Entschiedenheit und Konsequenz zu verfolgen."

Wir haben die Vilmarsche Schrift ausführlicher besprochen, weil sie uns von vornherein auf dem ganzen Gebiete orientiert und unter Einschränkungen unsere eigene Meinung vertritt. Dafs die Bibel selbst den Mittelpunkt des Religionsunterrichts bilden mufs, dafs die Kirchengeschichte bei den konfessionellen Kämpfen der Gegenwart auf den höheren Schulen ein breites Feld einzunehmen hat, und dafs endlich jedes System der Dogmatik oder Ethik aus der Schule wegfallen und der Universität verbleiben mufs, steht uns fest. Dagegen wünschen wir allerdings dringend, dafs der griechische Text für die Prima des Gymnasiums beibehalten werde; derselbe macht den Schülern keinerlei Schwierigkeiten, verwirrt auch nicht mehr ihren attischen Stil und ist für das tiefere Eindringen in den Gedanken förderlich und unerläfslich. In den Klassen unterhalb der Prima reicht allerdings die Luthersche Übersetzung aus, und die Lehrer sollten der Versuchung widerstehen, da das griechische N. T. zu benutzen.

Es freut uns, in den hervorgehobenen Punkten mit einem so feinen Beobachter und vorsichtigen Kritiker wie Direktor Dr. W. Münch in Barmen (dem jetzigen Provinzial-Schulrat in Koblenz) vielfach zusammenzutreffen, der in seinen *Vermischten Aufsätzen über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst*[2]) auch *Einige Fragen des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen* (S. 262—296) besprochen hat. Von der hohen Bedeutung dieses Unterrichtszweiges ist er tief durchdrungen; um so ernstlicher fordert er für die Religionslehrer „pädagogische Einsicht und didaktische Sicherheit". „Vom Goldschmied wird mehr Kunst verlangt, als von anderen Schmieden; sein edleres Metall allein macht ihn nicht vornehmer ... Aber es sind Zeiten denkbar und sind wirklich gewesen, wo die Goldschmiedekunst stille stand oder zurückging, während die sonstige Arbeit in allerlei Erz und Eisenwerk wertvolle Vervollkommnung erfuhr". Münch warnt zunächst davor, auf der Unterstufe Worte und Wendungen aneignen zu lassen, deren unmittelbarster Sinn nicht erfafst wurde. Doch macht er sich selbst den naheliegenden Einwurf, dafs dieser Übelstand auf anderen Unterrichtsgebieten sich in gleicher Weise wiederholt und gänzlich gar nicht vermieden werden kann. Gewifs aber ist es richtig, dafs z. B. in der biblischen Geschichte die ursprüngliche Sprachform der eigenen (vorsichtig zu wählenden) Einkleidung des Lehrers zu weichen hat, wenn jene unverständlich bleibt oder wenn sie, wie sexuelle Bemerkungen, einen sittlichen Anstofs erregen könnten. Daher wünscht Münch eine nicht zu früh sich vollziehende Einführung in den Bibeltext selbst. Bei der Frage nach einer „Schulbibel" werden wir auf diesen Punkt zurückkommen. Für die höheren Stufen, wo die Bibel in Gebrauch genommen werden mufs, rät der Verf. die zu lernenden Sprüche möglichst aus ihrer

[2]) Berlin, Gaertner.

Isolierung herauszunehmen und im Zusammenhange kennen zu lehren. Bei der Behandlung der Bibel wünscht er den Römerbrief ganz ausscheiden zu sehen, eine Forderung, womit wir, soweit sie die Prima betrifft, nicht übereinstimmen; die sog. praktischen Bestandteile der grofsen Briefe, sowie die kleinen Paulinen ganz und aus dem Jesaia gröfsere Stücke sollen den Lesestoff bilden. Die Kirchengeschichte erscheint auch Münch für die Gegenwart in der Schule unerläfslich; nur soll ein ernsteres Gewicht auf die christliche und geistliche Kulturgeschichte gelegt werden. Ein eigentliches Lehrsystem möchte der Verfasser nur durch gelegentliche Anschauung an der Hand einzelner Bibelpartieen allmählich erstehen lassen und redet in diesem Zusammenhange auch thematischen Besprechungen einzelner dogmatischer oder ethischer Grundbegriffe das Wort. Noch andere beachtenswerte Winke mögen von den Religionslehrern in dem schönen Aufsatze selbst nachgelesen werden.

Zu einer Abhandlung, welche sich auf diese Münchschen Auseinandersetzungen vielfach bezieht, hat Joh. Hollenberg seinen auf der ersten westfälischen Religionslehrerkonferenz zu Hamm gehaltenen Vortrag erweitert *Zur Methodik des biblischen Unterrichts in den oberen Gymnasialklassen*[3]). Er geht von der vieldeutigen und irreführenden Bestimmung der Entlassungsprüfungsordnung für Preufsen vom 27. Mai 1882 aus, in welcher von dem abgehenden Gymnasiasten gefordert wird, dafs er „von dem Inhalt und Zusammenhang der heiligen Schrift eine genügende Kenntnis erlangt habe"; eine Forderung, welche in den neuen Lehrplänen vom 31. März 1882 dahin definiert wird, dafs die „Bekanntschaft mit dem Hauptinhalt der heiligen Schrift, besonders des N. T., und mit den sicheren Thatsachen in betreff der Abfassung der einzelnen Bücher" erforderlich sei. Mit Recht wünscht Hollenberg eine Abschwächung des Wortlautes beider Bestimmungen, da kein Lehrer mit gutem Gewissen behaupten könne, „dafs der Abiturient vom Inhalte und Zusammenhange der Schrift eine wirklich genügende Kenntnis erlangt habe", und da die Fassung der zweiten Anordnung den Betrieb des biblischen Unterrichts leicht in falsche Bahnen leiten könne. In Bezug auf ersteres nennt er es mit Recht einen vielverbreiteten Mifsgriff, von nicht gelesenen biblischen Büchern mehr oder weniger ausgeführte Inhaltsangaben lernen zu lassen; ein Verfahren, wodurch nur dem „Dämon des Encyklopädismus" geopfert werde. Wenn aber gar zufolge der weiteren Forderung, „die sicheren Thatsachen betreffs der Abfassung der biblischen Bücher" einzuprägen, gelehrte kritische Ausführungen in die höheren Schulen einzögen, die nur auf die Universität gehörten, so sei das ein verhängnisvoller Fehler. Zwar müfste der Religionslehrer für seine Person mit den Problemen der gegenwärtigen Bibelkritik wohlvertraut sein und von Bleek und Wellhausen nicht nur gelernt, sondern sich auch nach ihnen geübt haben. „Aber seine Bildung

---

[3]) Pg. Gymn. u. Realgymn. Bielefeld, Velhagen u. Klasing.

auf diesem Gebiet soll sich mehr in dem zeigen, was er nicht sagt, als in dem, was er sagt.“ Das ist nach beiden Seiten hin eine goldene Regel, sowohl für radikale Kritiker, als für kurzsichtige Vertreter einer ins Schwanken gekommenen traditionellen Anschauung. Daſs der Lehrer den Schülern der oberen Klasse sage, wie Ephorus Rudolf Schmidt will:[4]) „Die Forschungen über die Abfassungszeit der biblischen Bücher sind gegenwärtig noch in emsiger Arbeit begriffen, ein Abschluſs also noch nicht möglich; der Grund unseres Heils, aber auch der historische, wird von diesen Schwankungen unseres Forschens und Wissens nicht berührt;“ dagegen kann man selbstverständlich nichts einwenden. Auch müssen die Schüler unserer oberen Klassen die Mitteilung ertragen können, daſs in der Thorah Moses auch spätere Gesetze stehen, daſs das Buch Hiob und Jona groſsartige religiöse Dichtungen sind u. a. Aber die Forderung Schmidts vermögen wir nicht zu billigen, daſs der Religionslehrer, nachdem er sich aus den Werken von Wellhausen, Bleek, Reuss, Kuenen, Herm. Schulz u. a. seine geschichtliche Anschauung gebildet hat, nun damit auch vor die Klasse trete und danach den Geschichtsunterricht erteile, d. h. also die biblische Geschichte gleich mit Mose beginne und erst bei der Königszeit „den Schülern die in Genesis 2 und 3 enthaltene Erzählung als ein Beispiel und als eine der edelsten Perlen der Schrift des Jehovisten vorführe“, während in Bezug auf Gen. I nur zu sagen wäre: „an diese Darstellung kommen wir später, und dann lernen wir an ihr eine neue und andere Stufe religiöser Erkenntnis und religiösen Interesses kennen.“ Der Schüler ist noch gar nicht in der Lage, wie Schmidt meint, in dieser „successiven Behandlung der Pentateuchteile nichts Befremdliches, sondern etwas Selbstverständliches zu finden“. Hollenberg hat ganz recht, wenn er gegen derartige Fehlgriffe bemerkt: „Zu interessieren sind ja die Schüler für alles, was ihnen mit warmem Interesse für die Sache mitgeteilt wird, selbst für die Varianten und Konjekturen . . ., aber der eben von der Universität gekommene junge Lehrer (nicht bloſs der Theologe) verwechselt oft seine Interessen mit denen der Jugend, und das Interesse, mit dem die Jugend seinen Offenbarungen lauscht, täuscht ihn oft darüber, daſs er dem kritischen Kitzel da Nahrung giebt, wo er der Sammlung und Vertiefung des Gemüts zu dienen hat. Überlassen wir also die Befriedigung solcher Interessen getrost späteren Zeiten, wenn sie von selbst erwachen, und sorgen wir nur dafür, daſs sie nicht in Konflikt kommen mit dem, was wir in der Schule gelehrt haben.“ Daſs zu letzterem auch gehört, die Schüler auf die menschlichen Schranken der biblischen Schriftsteller in Bezug auf kosmologische, chronologische, historische u. a. Erkenntnisse hinzuweisen, versteht sich von selbst.

---

[4]) Der alttestamentliche Religionsunterricht im Seminar u. Obergymnasium, seine Schwierigkeiten und der Weg zu seiner Überwindung. Pg. Gymn. Heilbronn.

Wenn in den bisher genannten Schriften überall die Voraussetzung besteht, dafs der Ausgangspunkt des Religionsunterrichts die biblische Geschichte sein mufs, schlägt Oberlehrer v. Ortenberg einen anderen Weg ein. *Lehrziel und Lehrgang des evangel. Religionsunterrichtes auf Gymnasien*[5]) heifst sein nach vielen Seiten anregendes Schriftchen, welches er für die sächsische Religionslehrer-Konferenz ausgearbeitet hat, ohne dafs es indessen bisher zur Diskussion gebracht worden wäre. Er verwirft mit uns die Verteilung des Stoffes nach dem Gesichtspunkte der Konfirmation. Die Gliederung des Unterrichtssystems mufs für das Gymnasium „aus inneren Prinzipien“ erwachsen. Dieselben sind: die Altersstufen der Schüler; bei normalen Verhältnissen bilden die Sextaner- und Quintanerjahre die letzten Kinderjahre; in den drei folgenden Klassen verläuft die eigentliche Knabenzeit; der Sekunda und Prima gehört das reifere Jugendalter an. Der Grundgedanke der Schrift ist nun der: der Katechismusunterricht bildet Kern und Stern alles christlichen Religionsunterrichts, auch auf dem Gymnasium. Die Katechismuswahrheiten sind selbst unmittelbare Bruchstücke der Geschichte. Daher werde mit dem Katechismus begonnen, und an den Katechismus gliedere sich auch weiterhin der gesamte Unterrichtsstoff an. Das erste Hauptstück ist in Sexta ein ganzes Jahr hindurch zu behandeln, aber nicht als Gesetz, dem die Menschen nicht genügen können, sondern als die Grundlage des ganzen Christentums, als die ethische Ausgestaltung des Lebens, während bisher mehr das religiös beseligende Element im Glauben, weniger die sittliche Gerechtigkeit im Leben betont worden ist. Das prophetische Amt Christi kommt im ersten Hauptstück zur Geltung, während die Seele des zweiten nach Luthers Erklärung das hohepriesterliche Wirken des Heilands bildet, und die drei letzten auf sein königliches Regiment in der Kirche hinweisen. Das ist schön und geistvoll gesagt; werden aber die Schüler einer Sexta für die Höhe dieser Auffassung reif sein? Und lassen sich wirklich die nötigen biblischen Geschichten nur nach ethischen Gesichtspunkten, ohne ihnen Gewalt anzuthun und zumal ohne dafs der Faden des geschichtlichen Zusammenhanges gänzlich verloren wird, in die Besprechung der einzelnen Gebote hereinziehen? Jedenfalls wäre es die Aufgabe v. Ortenbergs gewesen, in den angehängten Tabellen statt der Sprüche und Lieder die zu den Katechismusstücken in Beziehung zu setzenden biblischen Geschichten aufzuführen. Der Quinta ist aus dem zweiten Hauptstück vornehmlich der zweite Artikel zuzuweisen; der heilsgeschichtliche Gedanke aber durchziehe auch die Besprechung des ersten, der von der erbarmenden Vaterliebe Gottes handelt; alles werde, wie bei Luther selbst, auf das religiöse Subjekt gewandt; daher Eigenschaftslehre geologische Exkurse u. s. w. zu vermeiden sind. Das „sei mein Herr“ beherrsche den Stoff der hier heranzuziehenden neutestamentlichen Geschichten. Derselbe Stoff wiederholt sich nun, vertieft und in engere

[5]) Salzwedel, Klingenstein.

Zusammenhang gebracht, auf der zweiten Stufe. In der Quarta wird also das erste Hauptstück (mit Heranziehung des dritten beim zweiten Gebote) und Christi Leben als „Fufstapfen eines heiligen Wandels“ besprochen. Das Alte Testament ist „bibelkundlich“, mit der Schrift in der Hand durchzunehmen. Der Untertertia gehört das zweite Hauptstück, hauptsächlich der dritte Artikel, mit heilsgeschichtlichen Rückblicken auf das Alte Testament und mit der Lesung des Lukasevangeliums. In Obertertia kommt der christliche Lernstoff mit dem dritten bis fünften Hauptstück zu einem relativen Abschlufs; Apostelgeschichte und Lebensbilder aus der Missions- und Reformationsgeschichte gewähren den Einblick in die Entwickelung der christlichen Kirche. — Man wird zugeben, dafs viele fruchtbare Gedanken hier ausgesprochen sind. Die Konsequenz, mit welcher der Katechismus als das eigentliche Lehrbuch des Religionsunterrichtes festgehalten wird, hat etwas Bestechendes. Ob aber die Ausführung der Idee entspricht, ist eine andere Frage. Der biblischen Geschichte wird immer auch auf der Unterstufe das Recht gewahrt werden müssen, selbständig und im Zusammenhange behandelt zu werden, wie andererseits der Katechismus denselben Anspruch machen kann.

Und darum vermögen wir auch Direktor Zange nicht zuzustimmen, der den gerade entgegengesetzten Weg einhalten und auf der Unterstufe gar keinen Katechismus selbständig behandeln, vielmehr nur biblische Geschichte betreiben will, wobei die Gebote gelegentlich durch Anschauung auf geschichtlicher Grundlage zur Besprechung kommen sollen. Die Direktoren-Versammlung von Pommern (1888) hat diesen (in den Frickschen *Lehrproben* 1887 mitgeteilten) Zangeschen Kanon nur für die Vorstufe, nicht aber für die unteren Stufen der höheren Schulen selbst angenommen, für diese vielmehr von Anfang an eine selbständige Behandlung des Katechismus als notwendig erklärt; das gegenteilige Verfahren könne nur geschehen „entweder auf Kosten des Katechismus oder der biblischen Geschichte, oder noch häufiger auf Kosten beider Gegenstände“. Aus den seitens der Direktoren-Konferenz angenommenen Thesen heben wir noch hervor die zweite c): „Die Direktoren-Versammlung spricht den Wunsch aus, dafs die Quinta wieder wöchentlich drei Religionsstunden erhalte“; aus der 5.: sie empfiehlt die von *D.* Leop. Schultze in seinen „Katechetischen Bausteinen“ angeratenen Wanderungen durch den Katechismus; aus der 15.: „längere Schriftabschnitte sind nur in mafsvoller Beschränkung zu lernen; die von Schultze und dem niederrheinischen Spruchkanon aufgestellten Forderungen gehen zu weit.“

Wir schliefsen diesen Abschnitt mit dem Hinweis auf eine Schrift, die schon 1887 erschienen ist, *Lehrplan für den Unterricht in der biblischen Geschichte*, von Schuldirektor E. Beier in Zwickau[6]), dem Verfasser der mancherlei „Lehrpläne“. Wiewohl das Büchlein nur für

---

[6]) Frankenberg i. S., Rossberg.

Volksschulen bestimmt ist, kann doch auch der Lehrer der unteren Gymnasialklassen aus dem Abschnitt „Unterrichtsverfahren“ mancherlei lernen. Willkommen wird im zweiten Abschnitt „die Unterrichtsmittel“ die Angabe und kurze Charakterisierung der wichtigsten biblischen Hilfsbücher (sowie der biblischen Bilder und Karten) sein.

II. Lehrmittel.

1. Allgemeine Lehrbücher.

Zum Begleiter für alle Klassen der höheren Schulen bietet sich ein Lehrbuch an, das in hervorragender Weise hierfür geeignet zu sein scheint. Es ist das von drei Lehrern des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Posen, Prof. Jonas, Oberlehrer Sachse und ordentl. Lehrer Knoop in 3 Teilen herausgegebene *Lehrbuch für den evang. Religionsunterricht an höheren Schulen*[1]). Der erste Teil, für Sexta und Quinta, enthält unter verständig gewählten Gruppenüberschriften 80 alt- und 60 neutestamentliche Geschichten, die im Luthertext (mit geringen Abweichungen) ohne Kapitel- und Versangabe in sachlich sich gliedernden Absätzen gedruckt und mit vereinzelten erläuternden Anmerkungen (die auf S. 4 ist übrigens unrichtig, die auf S. 35 zum wenigsten überflüssig) versehen sind. Der Luthersche Katechismus, I. und II. Hauptstück mit Bibelsprüchen, ein kurzer Abrifs der Geographie und eine (in allen Teilen wiederkehrende) Karte von Palästina und Ägypten beschliefsen sachgemäfs dieses Handbuch für die Unterstufe. Den zweiten Teil, für die mittleren Klassen (IV. III.), hat Dr. Sachse bearbeitet. Auf dieser Stufe sind die Schüler in die Schrift selbst einzuführen; das Lehrbuch giebt für das A. T. in 10 Abschnitten mit chronologischen Überschriften nur vortrefflich durchgeführte Inhaltsübersichten; für das N. T. das Leben Jesu, einmal nach Marcus, dann noch einmal, für Wechselcöten, nach Matthäus mit Berücksichtigung von Lucas; für Untertertia die Apostelgeschichte und das Wichtigste aus der Reformationsgeschichte. Endlich folgt eine genaue Erläuterung des Katechismus, ein erweiterter Abrifs der Geographie von Palästina und die Gliederung des Kirchenjahres. Konzentrisch wird der Stoff geweitet und vertieft auch im dritten, von Prof. Jonas bearbeiteten Teile. Die Bibelkunde ist für Untersekunda (A. T.) und Obersekunda (N. T.) bestimmt; für Unterprima die Kirchengeschichte, für Oberprima die Glaubenslehre. Die im Handbuch nicht erwähnten Pensen: Lektüre neutestamentlicher Hauptschriften sollen wohl nebenher gehen; die Glaubenslehre wird wenigstens nur ein Semester füllen, auch der Abrifs der Kirchengeschichte ist bei

---

[1]) Berlin, Gaertner. 1887.

dieser Kürze in einem Halbjahr zu bewältigen. Mit besonderer Freude begrüßsen wir den hier im einzelnen durchgeführten Gedanken, die Glaubenslehre an die Augsburgsche Konfession anzuschliefsen. Der Berichterstatter thut dies in der Unterprima (der Oberprima bleibt ausschliefslich neutestamentliche Lektüre vorbehalten) seit zehn Jahren mit grofser Befriedigung. Prof. Jonas schreibt, es erscheine ihm dieser Anschlufs, dem auch L. Wiese das Wort redet, deshalb für ganz besonders empfehlenswert, weil die Augsburgsche Konfession von jeher das wichtigste Bekenntnis und die eigentlich staatsrechtliche Grundlage für das evangelische Deutschland gewesen sei, und der Primaner ohnedies mit demselben bekannt gemacht werden müsse. Diese etwas kurze Begründung wird durch die Art der Behandlung der Augustana wesentlich vertieft, indem der Verf. zeigt, wie ohne Gewaltsamkeiten alles für den Primaner Wissenswerte aus der christlichen Dogmatik sich an die einzelnen Artikel der Konfession anfügen läfst. Nur hätte er die (30 Druckseiten umfassenden!) Abususartikel weglassen sollen. Verfehlt ist S. 141 die leider herkömmliche (!) Bezeichnung der göttlichen Liebe als einer „Eigenschaft" Gottes. Die Beweise für das Dasein Gottes sollten endlich einmal aus unseren evangelischen Lehrbüchern ausgewiesen werden. Wir vermissen in allen drei Teilen eine Einführung des Schülers in den Zusammenhang des kirchlichen Sonn- und Festtagsgottesdienstes. Im übrigen verdient das Lehrbuch die allgemeinste Beachtung seitens der höheren Schulen.

Dafs dieses selbe Lob auch von *der Christenlehre* des verstorbenen Professors G. v. Zezschwitz[8]) gilt, versteht sich von selbst. Nur handelt es sich hier nicht um ein den Schülern in die Hand zu gebendes Lehrbuch, sondern um eine der reichsten und ausgiebigsten Fundgruben für die Vorbereitung des Lehrers auf den Katechismusunterricht. Denn nur den letzteren umfafst das Buch, nicht den Gesamtunterricht in der Religion. Der anerkannte Meister in der Theorie hat hier ein hervorragend praktisches Werk geschrieben, an dem man in der Praxis selbst nicht auslernt. Tiefe Blicke sind in den inneren Zusammenhang des Katechismus gethan, und bedeutsame Winke für die organische und sachgemäfse Stelle zur Behandlung der einzelnen Lehrstücke gegeben. So wird — höchst geistvoll — die Besprechung der Trinitätslehre bis an den Schlufs des 3. Artikels verschoben und an die Katechismusworte angeschlossen: ich glaube ein ewiges Leben, die Stätte des Schauens. Vom Teufel soll erst gelegentlich des 2. Artikels die Rede sein, wo von der Erlösung aus seiner Gewalt gehandelt wird. Die Eigenschaften Gottes sind als gelegentliche Offenbarungen seines Wesens im Verhältnisse zur Welt zu erörtern, nicht an einer Stelle der Gotteslehre einzufügen. Beim zweiten Gebote werde erst der rechte Gebrauch des Namens Gottes

---

[8]) In 4 Abteilungen. Leipzig, Hinrichs. I 1883, II 1884, III 1885; IV, nach dem Tode des Vaters vom Sohn, Pfarrer Z. in Kanstadt a. d. Aisch, herausgegeben, 1888.

deutlich gemacht, ehe von den schwierigen Begriffen: Fluchen, Schwören, Zaubern geredet wird. Ähnliche dankenswerte didaktische Winke gehen durch das ganze Buch. Bei manchem freilich kann man an der Richtigkeit zweifeln. Warum z. B. soll bei dem 3. Gebote vom „Feiern" ausgegangen werden und nicht vielmehr von der „Ruhe", die als Verheifsung und Erfüllung das ganze A. und N. T. durchzieht und den Grundgedanken des Gebots so schön umfafst? Warum soll beim 1. Gebote die Liebe zu Gott vor die Furcht gestellt werden, während die Begriffe: fürchten, lieben und vertrauen doch offenbar eine Steigerung in unserem Verhältnisse zu Gott ausdrücken? Warum wird noch immer wieder der Versuch gemacht, bei dem verbotenen Gute des 9. und dem des 10. Gebotes einen inneren Unterschied herauszufinden, um der Nötigung zu entgehen, beide als nur ein Gebot zu fassen und zur jüdischen und reformierten Verteilung der Gebote auf die zwei Tafeln (je fünf) zurück- bezw. überzugehen? Sollte wirklich Luther bei den Gaben, mit welchen der heilige Geist uns erleuchtet, die Sakramente gemeint haben? Und warum auch in diesen vier Bänden Christenlehre keine einzige Stelle über die Liturgie und ihre Bedeutung? So könnte man noch eine Weile fort fragen; dennoch aber steht das Zezschwitzsche Buch unter den Vorbereitungsmitteln für den Lehrer obenan.

In weitaus geringerem Mafse kann das von der *Christlichen Religionslehre* Jensens[9]) gesagt werden, die in fünf Teilen „für den Unterricht der gereifteren Jugend bearbeitet und zugleich denkenden Lesern aller Stände zur Belehrung und Erbauung gewidmet" ist. Das einleitende Vorwort nimmt den Mund etwas voll. Die „Erstlingsarbeit" des „emerit. J. Jensen, ehemals Rechenmeister in Oldenswort", will sofort „reformatorische Gedanken" zur Ausführung bringen. Es gilt der „Lossagung vom Katechismus" zu Gunsten „des Geistes des Christentums"; das Buch will „den Lutherschen Katechismus durch eine zweck- und zeitgemäfse Unterlage für den Religionsunterricht ersetzen". Daher die Titel der fünf einzelnen Teile: 1. Der Glaube an Gott als Schöpfer und Herrn der Welt und Vater der Menschen; 2. die Pflichten der Menschen als Kinder Gottes und als Brüder und Schwestern untereinander; 3. der Glaube an das göttliche Werk der Erlösung; 4. der Glaube an das göttliche Werk der Heiligung, des Aufbaues und der Vollendung des Reiches Gottes; 5. Förderung des christlichen Lebens durch rechten Gebrauch der Gnadenmittel in Gebet, Taufe und Abendmahl. Vom Katechismus soll also Abstand genommen werden, und doch sieht man sofort — ein glänzender Beweis für die zwingende didaktische Grofsartigkeit des Lutherschen Werkes! —, dafs der Verf. sich einfach an Luthers Katechismus anschliefst, mit der nur leiseren Änderung, dafs er die 10 Gebote nach dem ersten Artikel behandelt! Im übrigen ist der Katechismustext durch alle fünf Teile hindurch auch im einzelnen der auszulegende und zu

---

[9]) 1. u. 2. Teil 1886, 3. u. 4. 1887, 5. 1888. Flensburg, Westphalen.

erklärende Stoff geblieben. Der Standpunkt des Verf. ist dadurch charakterisiert, dafs er sich fast ausschliefslich auf Autoritäten wie Kehr, Schramm, Bunsen, Schwarz bezieht; die Propheten werden bei ihm zu Poeten, die Wunder zu lehrreichen Typen, die Auferstehung und Gottessohnschaft Jesu zu „figürlichen Redeweisen".

Im schroffsten Gegensatze zu Jensen steht sein nordischer Landsmann, der streitbare Pastor Paulsen in Kropp, der einen *Abrifs der Heilslehre der evangelisch-lutherischen Kirche* [10]) in 2. Auflage hinausgehen läfst. Das 235 Seiten (in kleinem Format) umfassende Buch soll Konfirmanden in die Hand gegeben werden; daher erklärt sich die auffallende Einteilung: die Taufe, der christliche Glaube, das Wort, das Gebet, die Beichte, das Gesetz, das Sakrament des Altars, die Augsburgische Konfession nebst Erklärung. Strammer lutherisch kann man sich nicht ausdrücken, als Paulsen es gethan hat (S. 82): „Eine wahre Kirche ist nur da, wo die Sakramente nach den Einsetzungsworten verwaltet und das Wort Gottes lauter und rein verkündigt wird. Dies ist jedenfalls die lutherische Kirche." Und nun werden auf 18 Seiten die Grundirrtümer der Katholiken, der Reformierten (mit plumper Darstellung der Prädestinationslehre), der Arminianer, Mennoniten, Baptisten, Quäker und noch 14 anderer Sekten besprochen. Für den Religionsunterricht auf Gymnasien ist das Buch nicht verwendbar.

Es sei gestattet, hier noch drei Schriften zu erwähnen, die zwar nicht zu den „allgemeinen Lehrbüchern" gehören, aber doch auch in die folgenden Rubriken nicht gut eingereiht werden konnten. Es ist dies zunächst die *Christliche Glaubenslehre für Gymnasialprima* von Oberkirchenrat P. Bard [11]). Das Buch hat drei brauchbare Anhänge: eine Skizze der Kirchengeschichte (nur eine chronologische Übersicht), das Schema des Kirchenjahres und die Gottesdienstordnung. Einen besonderen Vorzug bildet das aufserordentlich reichhaltige apologetische Material, das den ganzen Text, vielleicht in gar zu grofser Ausdehnung, durchzieht. Auszüge aus der klassischen und humanistischen Litteratur, Beleuchtung aller möglichen Einwürfe gegen die Schrift und ihre Lehren bilden fast die gröfsere Hälfte des Buches. Dieselben sind zum Teil glücklich gewählt und passend verwertet; aber ein Zuviel auf diesem Gebiete ist gefährlich. Wer darf denn heutzutage noch im Ernste behaupten, die Schöpfung der Welt, nicht etwa des Menschen, könne ganz gut vor 6000 Jahren geschehen sein! Ein grofser Fehler des Buches ist der dunkele, überaus gedrängte Stil, ein noch gröfserer die kaum verzeihliche Überladung mit Fremdwörtern. Nur eine Probe statt vieler (S. 44): „Der Materialismus, auch im wissenschaftlichen Aufputz des Darwinismus, scheitert an der durch keine Dialektik zu eskamotierenden Notorietät des Zwecks in den organischen Gebilden des Kosmos. Dieselben postulieren" u. s. w. Übrigens wird die Grabschrift des Kopernikus zweimal in ver-

---

[10]) Kropp, „Eben-Ezer". — [11]) Stavenhagen, Beholtz.

schiedener, aber beide Male in falscher Form wiedergegeben. Für die Prima wäre eine Übersicht der Unterscheidungslehren doch unerläfslich.

Wenn Prof. *D.* Pfleiderer in Berlin seinen *Grundrifs der christlichen Glaubens- und Sittenlehre*[12]) nicht nur als „Kompendium für Studierende“, sondern auch als „Leitfaden für den Unterricht an höheren Schulen“ bearbeitet hat, so überschätzt er in erheblichem Mafse die Fassungskraft und das theologische Interesse auch der begabtesten unter unseren Primanern. Was sollen dieselben mit dem Religionsbegriff von Ritschl, Kaftan, Bender, Lipsius u. a. anfangen! Wie sollen sie sich zu dem mit drei Zeilen hier abgethanen protestantischen Schriftprinzip stellen! Die historische Methode der Lehrentwickelung, die dem ganzen Buche zu Grunde liegt, ist ja wohl anziehend und belehrend; das Drängen auf den sittlichen Wert des Christentums im zweiten Teil anfassend und erbaulich. Aber über den Horizont unserer Schüler liegt doch das meiste des hier erläuterten Stoffes weit hinaus.

Die dritte Schrift ist ein Programm des Gymnasiallehrers R. Trümpert *Die Lehre von der Rechtfertigung aus dem Glauben nach dem N. T*[13]). Wir würden dasselbe nicht erwähnen, wenn der Verf. nicht ausdrücklich bemerkte, dafs er es für die Hände von mehr als 700 Schülern und damit auch für die Elternhäuser geschrieben habe. Bei den zahlreichen griechischen und hebräischen Citaten wird die Schrift in diesen Kreisen schwerlich viel Verständnis finden. Der Grundgedanke ist der, dafs die Sündenvergebung mit der Rechtfertigung nicht zusammenfalle; die Rechtfertigung vollziehe sich durch die Demut und werde dadurch die Quelle der sittlichen Tugend. Angesichts von Röm. 4 u. a. St. wird diese Behauptung den ernstesten Bedenken begegnen.

2. Katechismusbearbeitungen.

Wir beginnen mit der Besprechung des in dritter Auflage vorliegenden *Katechismus für höhere Lehranstalten* von Dr. Kamp[14]). Derselbe empfiehlt sich zunächst schon dadurch, dafs er den Stoff nicht in der elementaren Form von Frage und Antwort behandelt; sodann durch die aufserordentlich klare, auch im Druck, in Ziffern und Klammern sich kundgebende Gliederung des Katechismustextes, sowie durch die scharfen und bestimmten Definitionen der Katechismusbegriffe. Eine gute und nach der Reihenfolge der biblischen Bücher vollzogene und aufgeführte Auswahl von zu memorierenden (190) Bibelstellen wird von dem Verf. im Vorwort geschickt auf die sämtlichen Klassen der Schule bis zur Prir

[12]) Berlin, G. Reimer, 4. Auflage. — [13]) Pg. des Ludwig-Georgs-Gyn nasiums zu Darmstadt. — [14]) Dr. M. Luthers Kl. Katech. mit Erläuterungt und Sprüchen für die Katechismusstufe nebst einem Memorierkanon von Bib stellen für alle Klassen der höh. Lehranstalten. Berlin, Mayer & Müller.

verteilt und dem Klassenpensum angepafst. Nicht überall wird man die sämtlichen, zum Teil zu langen Stellen auswendig lernen lassen; aber die unbedingt nötigen wird in dem Verzeichnis auch niemand vermissen. Es fehlen verständigerweise die Beweise für das Dasein Gottes; man vermifst aber einen Überblick über die Unterscheidungslehren, sowie eine Einführung in den Zusammenhang der Liturgie und des Kirchenjahres. Unberechtigt erscheint die Verweisung einiger Lehrstücke in Anhänge, die sehr gut in den Text selbst hätten eingegliedert werden können. Warum die Eigenschaften Gottes in einen Anhang verweisen, während der Verf. ganz richtig erkannt hat, dafs sie nur Attribute des als Liebe und Geist (besser umgekehrt) bezeichneten Wesens Gottes sind und daher ebenso passend an die Worte: ich bin der Herr (Geist) dein Gott (Liebe), wie: ich glaube an Gott (Geist) den Vater (Liebe) hätten angefügt werden können? Auch „die heilige Dreieinigkeit“ ist ungehörigerweise in einen „Anhang zum zweiten Hauptstücke“ verwiesen. Endlich ist es nicht begründet, warum als Anhang ein Abschnitt über „das christliche Gebetsleben“ gegeben wird, der ebensogut als Einleitung in das dritte Hauptstück oder noch besser als Erläuterung zu der Anrede „Vater unser, der Du bist im Himmel“, auftreten konnte. Im übrigen erklären wir den Kampschen Katechismus, auch wegen der vielen, das ganze Buch durchziehenden kurzen Winke, Erklärungen, Anmerkungen, Hinweise, für den in höheren Schulen brauchbarsten, den wir kennen.

Den bewährten Praktiker verrät der *Katechismus* von Wilh. Kahle[15], der für die Unterstufe der höheren Schulen wohl verwertbar ist, auf kleinem Raum eine Fülle von Stoff bietet und in thetischer Auseinandersetzung mit knappen und kurzen Sätzen die nötigen Erklärungen giebt. Beim dritten Gebot findet sich z. B. das Kirchenjahr, die Gottesdienstordnung, die Einteilung der heiligen Schrift; beim 2. Artikel unter dem prophetischen Amte ein Überblick der Bergpredigt, der Gleichnisse und der Abschiedsreden Jesu. Religiöse Fremdwörter (33), wie Advent, Apokryphen, Liturgie, Symbol, Testament werden in einem Anhange erklärt. Eine Lehre von Gott, der Dreieinigkeit und der göttlichen Eigenschaften fehlt.

Eine treffliche Arbeit ist auch das *Spruchbuch* zur christlichen Heilslehre nebst Luthers Katechismus von Detlev Zahn[16]), ohne jede Erklärung eine unter passenden Überschriften gegebene Zusammenstellung von Bibelstellen zum Katechismus. 210 davon sind zum Lernen, die übrigen, meist längeren Stücke nur zur Erläuterung der betr. Lehre. Ähnlich gehalten ist der als Anhang zur biblischen Geschichte von Nürnberg und Mafskow herausgegebene, mit 30 Kirchenliedern und einigen kurzen Gebeten versehene *Katechismus*[17]). Eine knappe und logisch klare Worterklärung des Katechismustextes giebt Geh. Kirchenrat Dr. Nielsen[18]).

---

15) Danzig, Saunier. 14. Auflage. — 16) Gotha, Schloefsmann. 4. Auflage. — 17) Neubrandenburg, Brünslow. — 18) Wortsinn und Bau des kl. Luth Katech. Schleswig, Bergas.

Für die Volksschule zur Selbstvorbereitung des Lehrers bestimmt, mit guter logischer Zergliederung, nur oft zu breit gehalten ist des Seminarlehrers Falcke Katechismuserläuterung[19]. Ausschliefslich zur Vorbereitung auf die Konfirmation soll der in 4. Auflage erschienene, aus reicher Erfahrung erwachsene, mit feiner Berechnung auf das Kindesgemüt verfafste *Leitfaden für den Religionsunterricht* von dem Kieler Pastor Becker dienen[20]. Schulrat Grüllich in Dresden zeigt in seiner *Kurzgefafsten Behandlung der heiligen 10 Gebote*[21] meisterhaft, wie der Lehrer, wenn er die übrigen Hauptstücke ausführlich bespricht, das erste in zusammenfassenden, das Wesentliche heraushebenden Fragen wiederholen soll. Mehr lokalen oder landschaftlichen Charakter haben die Katechismusbearbeitungen für das Realgymnasium zu Altona, 3. Auflage[22], blofs der Text mit Sprüchen (138), Liedern (86), Kirchenjahr- und Gottesdienstordnung, und der für Mecklenburg-Strelitz von sieben Pastoren herausgegebene Landeskatechismus[23] in 26. stereotypierter Auflage, in 416 (!) Fragen und Antworten; ebenso der von dem verstorbenen Synodalpräses Evertsbusch bearbeitete *Evangelische Katechismus*[24] für unierte Gemeinden, in 3 Hauptstücken: Vom christlichen Glauben (die 3 Artikel), von der christlichen Liebe (Liebe zu Gott, zum Nächsten, zu uns selbst) und von der christlichen Hoffnung; im Anhang: die Unterscheidungslehren, die 10 Gebote nach Lutherschem Text und nach dem Heidelberger Katechismus, die Bücher der heiligen Schrift. Endlich für die hessische Kirche (Grofsherzogtum) als eingehende Erklärung zu der hessischen offiziellen Redaktion des kleinen Katechismus Luthers das *Handbuch*[25] zum kleinen Katechismus von Pfarrer Euler, das durch seine Gründlichkeit, Klarheit und Wärme wohl geeignet ist, dem Lehrer auch anderer Länder Handreichung zu thun.

Ganz elementar für den ersten Katechismusunterricht, aber dafür wohl brauchbar sind die *Katechesen und Entwürfe* über den ersten Artikel und das erste Hauptstück von Direktor Messerschmidt, und weiter ausgeführt noch einmal über die 10 Gebote für das 5. Schuljahr; zum Teil fertig ausgearbeitete Unterredungen, zum Teil nur Entwürfe dazu[26].

Jedem Lehrer, der Katechismusunterricht erteilt, aber auch jedem denkenden Christen seien die überaus feinsinnigen und anregenden *Katechismusstudien*[27] des Pfarrers Lic. Locke empfohlen. Der Verf. nimmt sich eine Reihe der jedem Unterrichtenden wohl bekannten Katechismuscruces und -scandala vor, über die man so leicht straucheln kann, und die zumal dem Anfänger oft unüberwindliche Schwierigkeiten bieten. Also: Schwören, Zaubern, auf dafs dir's wohlgehe u. s. w., keusch und züch

---

[19] Hilchenbach, Wiegand. — [20] Gotha, F. A. Perthes. — [21] Meifs Schlimpert. — [22] Altona, Schlüter. — [23] Neustrelitz, Barnewitz. — [24] Lenn Schmitz. — [25] Giefsen, Ricker. 3. Auflage. — [26] 2 Bände, Frankenberg i. Rofsberg. — [27] Gotha, Scloefsmann. 1. Teil.

nicht fälschlich belügen, 9. und 10. Gebot; empfangen vom heiligen Geiste, Höllenfahrt, Kirche und Gemeinschaft der Heiligen, Erleuchtung; Gebet im Namen Jesu, Führe uns nicht in Versuchung; Taufe und Konfirmation; würdig und wohlgeschickt, Privatbeichte u. a. Man wird wohl nicht überall dem Verf. recht geben; wie z. B. das über den Unterschied des 9. und 10. Gebotes, über das Verbot des Eides (er sei eine Art Selbstverfluchung) Gesagte den Berichterstatter durchaus nicht überzeugt hat. Aber ansprechend und anregend ist alles hier Gebotene, und wir können nur wünschen, dafs, wie der Titel es in Aussicht stellt, dem ersten Bändchen bald ein zweites folge.

Der Vollständigkeit wegen seien hier noch zwei neue Ausgaben des *Heidelberger Katechismus* erwähnt, die bewährte von *D.* Sudhoff[28]) in 8. Auflage, mit Schriftstellen, biblischen Beispielen und Liedern, erläutert und mit einer sehr eingehenden Tabelle der Unterscheidungslehren römischer und evangelischer Kirche versehen; und die im Auftrage der Kreissynode Siegen von Superint. Th. Müller[29]) bearbeitete, ganz ähnlich gehaltene Ausgabe, welche in dritter Auflage vorliegt.

Besondere Darstellungen der *Unterscheidungslehren* sind von den Pfarrern Hausemann und Stenger in 3. Auflage herausgegeben[30]). Die von Prof. Dr. Gumlich am Friedrichs-Gymnasium zu Berlin bearbeitete *Kurzgefafste christliche Symbolik*[31]) ist vorzüglich für junge Theologen un wissenschaftlich gebildete forschende Männer geeignet, die sich schnell und in zuverlässiger Weise orientieren wollen; für die Schüler unserer höheren Lehranstalten aber ist der dargebotene Stoff viel zu umfangreich.

3. Biblische Geschichte und Bibelkunde.

Eine wahre Fundgrube didaktischer Weisheit in der Behandlung der biblischen Geschichte für reifere Schüler bietet ein kleines, nur 60 Seiten umfassendes Büchlein, das zur übersichtlichen Vorführung des Stoffs, zur logischen Gliederung und verständigen Einprägung desselben dem Lehrer die dankenswerteste Handreichung thut. Das ist F. W. Dörpfelds *Enchiridion der biblischen Geschichte* oder Fragen zum Verständnis und Wiederholung derselben. 14. Auflage[32]) (wir wünschten nur die griechische Bezeichnung im ersten und den grammatisch falschen Ausdruck im zweiten Titel hinweg). In dem unscheinbaren Büchlein steckt eine ernste und anerkennenswerte Arbeit. Jede biblische Geschichte erhält neben ihrer Hauptüberschrift noch Teilüberschriften für ihre kleineren Abschnitte, und jeder Abschnitt wird durch eine Reihe von Fragen, die zum Nachdenken anregen und nur durch urteilende Antworten, zuweilen auch nur durch mehrere Sätze erledigt werden können, in lichtvoller und oft geist-

---

[28]) Kreuznach, Voigtländer. — [29]) Siegen, Kogler. — [30]) Kreuznach, Schmithals. — [31]) Berlin, Haack. 2. Auflage. — [32]) Gütersloh, Bertelsmann.

reicher Weise erläutert. Es liegt auf der Hand, welche Vorteile eine derartige Behandlung dem Lehrer für die Besprechung und dem Schüler für die Wiederholung darbietet. Einige Beispiele mögen das Gesagte veranschaulichen. Isaaks Heirat; A. Bitten -- von Gott, B. Finden - durch Gottes Führung, C. Erlangen -- durch Gottes Segen. Die fromme Ruth; A. die treue Schwiegertochter, B. der erste Gotteslohn, C. der reiche Gotteslohn (besser: Entgelt!). Die Versuchung Jesu; A. Nicht sorgen, B. Nicht Ehre suchen, C. Nicht nach Herrschaft trachten. Die Gleichnisse von der Freude der himmlisch Gesinnten über einen reuigen Sünder (Luc. 15). 1. Das vorlorene Schaf, 2. Der verlorene Groschen, 3. Das verlorene Kind; A. Die Verirrung, B. Die Bufse, C. Die Vergebung, D. Ein „Gerechter“ ohne Liebe u. s. f. — Während Dörpfeld den Text nur zergliedert, besteht das Verdienst der weitverbreiteten Dr. C. J. Römheldschen *Biblischen Geschichte*[33]) für Schulen (mit Bildern von Schnorr, Jäger, Richter u. a.) in der nach theologischen und pädagogischen Grundsätzen getroffenen Auswahl und Erzählungsform. Die Beziehung der Geschichte Israels auf Christus ist der leitende Grundsatz im A. T., die deutliche Hervorhebung der drei Ämter Jesu der im N. T., wobei die Begebenheiten der Apostelgeschichte (a. von Jerusalem nach Antiochien, b. von Antiochien nach Rom) mit Recht zu dem Wirken des erhöhten Christus gerechnet werden, d. h. in das königliche Amt Jesu fallen. Die innere Gliederung der einzelnen Geschichte ist durch Absätze angedeutet, in welchen die fettgedruckten Worte den jedesmaligen Leitgedanken angeben. Die Bilder sind überwiegend der Schnorrschen Bibel entnommen und von bekannter Trefflichkeit.

R. Messerschmidts *Biblische Lebensbilder*[34]), 21. Auflage, ist ganz elementar gehalten, für die Unterstufe vielleicht auch in höheren Schulen brauchbar; jede Geschichte ist mit einigen erläuternden Sprüchen und Liederversen versehen. Der Erklärung der Perikopen dienen zwei Schriften, denen man die Anlehnung an Predigtdispositionen anmerkt, die aber auch, wo besondere Stunden für die Perikopenerklärung bestehen, in der Schule mit Nutzen verwendet werden können. Hugo Aphal, *Die evangelischen Perikopen in der Schule*[35]), kurze, schematisch gegliederte Besprechung der einzelnen Erzählungen mit Parallelstellen, Spruch und Lied; und *Sittlich religiöse Evangelienerklärung* von Oberpfarrer Nesemann und Rektor Wolter[36]), ausführlicher, Vers für Vers behandelnd und durch fettgedruckte Fragen am Schlufs den Inhalt auf das Kindesgemüt beziehend.

Zur Vorbereitung für den Lehrer bei der Behandlung der heiligen Geschichte, aber auch zu umfassender eigener Belehrung hat Past.

[33]) Bielefeld, Velhagen & Klasing. 7. Auflage. Ausgabe A. ohne, Ausgabe B. mit Sprüchen und Liederversen. Dazu die Grundsätze, nach welch die biblische Geschichte bearbeitet wurde. — [34]) Frankenberg i. S., Rofsbe — [35]) Eisleben, Winkler. — [36]) Gütersloh, Bertelsmann.

Dächsel, der Verfasser des bekannten Bibelwerks, in zwei stattlichen Bänden (956 und 962 Seiten) ein aufserordentlich brauchbares Hilfsbuch geschrieben *Die heilige Geschichte des Alten und Neuen Testamentes*[37]), das nur selten, wenn man es im einzelnen fragt, im Stiche läfst. In der schon beim „Bibelwerke“ angewendeten interlinearen Erklärungsweise: fettgedruckter Text mit dazwischen geschobenen Erläuterungen in kleineren Lettern, wird ein schneller Überblick des Zusammenhanges ermöglicht, während orientierende Einleitungen und weiter ausführende Anmerkungen am Schlusse des Abschnittes dem tieferen Nachdenken dienen und vorliegende Schwierigkeiten im Zusammenhange erörtern. Bilder und Karten sind dem Texte vereinzelt eingestreut; für den hier erstrebten Zweck dürften dieselben genügen.

Noch erwähnen wir Fortsetzungen von gröfseren Werken, welche dem Lehrer zur Präparation behilflich sein, denkenden Schriftlesern die Bibel in einfacher Form auslegen wollen. Zu ersteren gehört Direktor Staudes *Apostelgeschichte*, der 3. Teil seiner „Präparationen zu den biblischen Geschichten des A. und N. T.“[38]), eine sorgfältige Zergliederung jeder Erzählung der Apostelgeschichte nach den fünf Herbartschen Formalprinzipien; Liebhaber dieser Methode können hier die rhythmische Wiederkehr derselben Behandlungsweise in 24 einzelnen Abschnitten bis zur Sättigung geniefsen. „Dem forschenden Bibelleser“ im allgemeinen bietet Pastor H. Couard im 7. Bande seines *Neuen Testamentes* die kleinen Paulinen an die Galater, Epheser, Philipper und Kolosser[39]). Für Bibellesestunden und kursorische Lektüre in den Klassen der höheren Unterrichtsanstalten wird der Lehrer in diesen nach der eben geschilderten Dächselschen Methode eingerichteten Heften ein willkommenes Hilfsmittel finden.

Für Religionslehrer, Seminaristen und Präparanden hat Archidiakonus Schäfer seine *Bibelkunde*[40]) bestimmt, welche in ausführlichen Inhaltsangaben der ganzen Bücher und der wichtigsten Kapitel der heiligen Schrift wohl mehr der zweiten und dritten, als der ersten Gruppe der gewünschten Leser Belehrung bietet; jedenfalls für die hier vertretenen Interessen ist sie weniger geeignet. Dasselbe gilt von der *kleineren Bibelkunde* Pfarrer Lohmanns[41]), die sich als Leitfaden für Katechumenen und Konfirmanden, sowie auch für die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien (?), Real- und Töchterschulen darbietet. Das Büchlein besteht wesentlich aus kurzen Inhaltsangaben, deren Wert nur dann nicht fraglich ist, wenn die betreffenden Schriften von den Schülern wirklich gelesen sind. — Auf ungleich höherer Stufe steht der augenscheinlich für höhere Schulen bestimmte *Grundrifs der Bibelkunde* von Direktor Dr. Holzweifsig[42]), der sein Büchlein sogleich auf breitester Grundlage

---

[37]) Leipzig, Naumann 1886 u. 1888. — [38]) Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — [39]) Potsdam, Stein. — [40]) Langensalza, Beyer & Söhne. — [41]) Neuwied, Heuser. 3. Auflage. — [42]) Delitzsch, Pabst. 1887.

als Geschichte des Reiches Gottes anlegt, in die Perioden desselben die Bücher der Schrift verteilt und nach Inhalt und Form sie charakterisiert. Diese Bibelkunde wird dadurch zugleich zu einem kurzen Abrifs der heiligen Geschichte. Im Neuen Testament ist zunächst die Eigenart und die Gliederung jedes der vier Evangelien angegeben, und dann aus ihnen gemeinsam ein Leben Jesu dargestellt. Der „Apostolos“, die Lehrbücher des N. T., treten sofort unter den richtigen Gesichtspunkt: Leben und Lehre der neutestamentlichen Gemeinde. Die paulinischen Bücher sind. und darin liegt vielleicht ein kleines Manko des Buches, nicht chronologisch, sondern in der biblischen Reihenfolge besprochen. Der Verf. hat auf 62 Seiten einen aufserordentlich umfangreichen Stoff übersichtlich und klar zur Darstellung gebracht.

Die immer neuen Erscheinungen von Lehrbüchern der biblischen Geschichte beweisen die Unentbehrlichkeit derselben für den Schulunterricht. Andererseits steht die Notwendigkeit fest, dafs die christlich-evangelische Schule ihre Zöglinge auch in das heilige Buch der Christenheit, in die Bibel selbst, einführen und sie darin heimisch machen mufs. Dieser allseits gefühlten Verpflichtung der Schule gegenüber steht nun die in der Gegenwart mehr als früher betonte Erwägung, dafs die Bibel Stellen enthält, welche der Jugend nicht nur nicht förderlich sind, sondern auch in hohem Grade schädlich werden können. Das sexuelle Gebiet ist in den alttestamentlichen Gesetzen und einigen Geschichten, sowie in den von der ganzen heiligen Schrift dafür gebrauchten Ausdrücken, mit einer Unbefangenheit und Deutlichkeit besprochen, welche dem Gefühle unserer Zeit nicht entspricht und der in den Entwicklungsjahren befindlichen Jugend beiderlei Geschlechts nur unter den ernstesten Bedenken nahegebracht werden kann. Ob in früheren Zeiten nicht auch schon ein grofser Schaden auf diesem Gebiete angerichtet worden ist, entzieht sich unserer Beurteilung; es ist eigentlich kein Grund vorhanden, es in Zweifel zu ziehen. Jedenfalls haben ernste Lehrer der Jugend im geistlichen und im Lehrstande im Einverständnis mit zahlreichen Müttern und Vätern in der Gegenwart die Hand auf diese Wunde gelegt, und die Frage beginnt allmählich eine so brennende zu werden, dafs sie notwendig zum Austrage gebracht werden mufs. Von den verschiedensten Seiten ist man der Erwägung näher getreten, ob nicht für das Bedürfnis der Schule eine besondere *Schulausgabe der Bibel* hergestellt werden mufs, in welcher jene sittlich anstöfsigen Stellen beseitigt, beziehungsweise, wo es sich nur um einzelne Ausdrücke handelt, durch andere unverfängliche ersetzt werden. Die Bedenken, welche sich von seiten des protestantischen Bibelprinzips und von dem kirchlichen Interesse aus erheben, das heilige Buch d Christenheit vor Eingriffen zu schützen, welche sich, ist erst einmal ei Bresche gelegt, leicht auch auf andere wesentliche Stücke der Schr erstrecken könnten, wollen mit äufserster Gewissenhaftigkeit erwog werden; sie sind in der Presse zum Ausdruck gekommen, die Religio lehrerkonferenz der Provinz Sachsen hat sich im mündlichen Austaus

mit ihnen beschäftigt, sie werden auch in der Ausführung des Gedankens die peinlichste Berücksichtigung erfahren müssen. Jedem Kenner der Jugend aber erscheinen die angedeuteten Gefahren, wie aus den gehäuftesten Zeugnissen erhellt, so bedrohlich, dafs mit dieser Ausführung selbst früher oder später unweigerlich Ernst gemacht werden mufs.

Die Versuche dazu liegen bereits vor. Prüfen wir, ob sie dem Bedürfnisse entsprechen.

Zunächst sei auf eine theoretische Erörterung der Frage hingewiesen, die zugleich mit einem ausführlichen Programm für die Herstellung der Schulbibel vor die Öffentlichkeit tritt. Dr. A. v. Schütz hat in einem Gymnasialprogramm die Besprechung in Flufs gebracht und die ihm vorliegenden Versuche einer eingehenden Prüfung unterworfen. In seinem *Vorläufigen Prospekt einer Schulbibel nebst ausgewählten Probestücken*[43]) weist Dr. v. Schütz fürs erste die Anschuldigung zurück, als ob durch eine Schulbibel dem protestantischen Schriftprinzip zu nahe getreten würde. Dasselbe kann doch in der That nicht ernstlich dadurch in Frage gestellt werden, dafs man die sittlich gefährdenden Stellen beseitigt, damit die Jugend und das Volk das heilige Buch der Christenheit desto treuer gebrauchen lerne!

Dr. v. Schütz fafst das Ergebnis der Forderungen für eine Schulbibel, wie es sich allmählich herausgestellt hat, mit Recht in folgendem zusammen: „Eine Schulbibel mufs vor allen Dingen eine Bibel sein; sie soll den Schüler nicht nur in den Inhalt, sondern auch in den äufseren Zusammenhang der Gesamtbibel hineinführen und darf ihn in keiner Weise der letzteren entfremden. Eine für die Schule bestimmte Bibelausgabe mufs sich notwendigerweise die Aufgabe stellen, in weiterem Sinne auch Familien- und Volksbibel zu sein; dies kann sie jedoch nur durch allerengsten Anschlufs an die hergebrachte Form der Volksbibel. Demgemäfs mufs sie folgende Eigenschaften haben: a) sie mufs möglichst alle biblischen Bücher, auch die wichtigsten Apokryphen in möglichster Vollständigkeit enthalten; b) die hergebrachte Reihenfolge der biblischen Bücher im ganzen und ebenso die Anordnung des Inhalts im einzelnen darf nicht nach chronologischen und sachlichen Gesichtspunkten verändert werden; c) das bisherige Kapitel- und Verssystem ist durchaus beizubehalten, weil nur auf diese Weise eine Fühlung und Wechselbeziehung mit der vollständigen Bibel denkbar ist. Es mufs nach dieser Schulausgabe genau ebenso citiert werden können, wie nach den gewöhnlichen Bibelausgaben.“

Diesen Kanon billigen wir in jeder Beziehung und müssen alle davon abweichenden ins Leben getretenen Versuche als für die Zwecke einer Schulausgabe der Bibel verfehlte bezeichnen. Das gilt in Bezug auf die Schulbibel von Thudichum (1870), von Voigt (1876), auch von Professor Hofmann (1887). Nur die letztgenannte giebt die biblischen Bücher in

---

[43]) Glückstadt, Augustin.

ziemlicher Vollständigkeit, aber unter Vermischung der Chronika in die Bücher der Könige, der Synoptiker untereinander, und unter chronologischer Ordnung der Propheten und der paulinischen Briefe.

Dr. v. Schütz druckt nun auch einige Proben der von ihm in Arbeit genommenen Schulbibel ab, und wir stehen nicht an, im allgemeinen unsere Zustimmung zu dem Gegebenen auszusprechen. Die an den Rand des Textes gestellten Inhaltsangaben für kürzere Abschnitte: 1. Tag, das Licht, 2. Tag, der Himmel, oder: 1. das Paradies, a) Erschaffung der Menschen, b) der Garten Eden, c) Verbot und Warnung u. s. w. sind ebenso wie die kurzen im Texte beigefügten Namenerklärungen: Pison (Indus), Mohrenland (Aethiopien), Nod (Verbannung) u. s. f., sowie die chronologischen Notizen: Adam (1 930), Seth (130—1042) nur zu billigen. Auch gegen die strophische Einrückung des Liedes Lamechs, des Segens Noahs, in welcher Form wohl auch die poetischen Bücher zum Abdruck kommen sollen (auch mit so kleinen Lettern?), ist im Grunde nichts einzuwenden, wiewohl der äufsere Anblick der neuen Schulbibel einen etwas bunten und unruhigen Eindruck gewähren wird, und die vielen Zusätze am Rande den Preis wohl zu einem sehr bedeutenden machen werden. Vor einer übertriebenen Prüderie hüte sich der Verf.; es ist doch wohl nicht angebracht, die Worte einfach wegzulassen: Du sollst mit Schmerzen Kinder gebären, und der Ausdruck: Eva bekam einen Sohn, für: Eva gebar einen Sohn, möchte sich auch nicht rechtfertigen lassen. Ein ernstes Bedenken haben wir nur gegen so ausführliche „Vorbemerkungen“, wie sie den Synoptikern beispielsweise mitgegeben sind. v. Schütz fordert selbst, dafs die Schulbibel auch Volks- und Familienbibel müsse werden können. Da darf nicht wieder (S. 11) geschieden werden zwischen einer Schulbibel für Volksschulen und einer für Gymnasien. Jene „Vorbemerkungen“ zu den Synoptikern aber greifen weit über den Gesichtskreis des Volkes hinaus, schon vermöge der vielen modernen Fremdwörter, die darin zur Verwendung kommen: anekdotenhaft, dramatisch, tragisch, Agitation, systematisch. Auch Anmerkungen so minutiöser Art, wie die über die Chronologie der Sündflut, gehören nicht in eine Volks- und Familienbibel. Wer sich mit der schwierigen Aufgabe beschäftigen will, eine Schulbibel zusammenzustellen, mufs sich auf das sorgfältigste hüten, die Bibel deshalb zu einem Schulbuche zu machen. Der Bibeltext soll nicht die Aufgaben des Lehrers übernehmen, sondern nur jene besprochenen Anstöfse nicht enthalten und nur so viel zur Erklärung geben, als zum unmittelbaren Verständnis nötig ist. Die Schulbibel darf nicht zu einem Bibelkommentar auswachsen.

An dieser Klippe ist auch ein Unternehmen nicht ungeschädigt vo übergekommen, das wir schon hier besprechen, wiewohl es erst in de Bericht für 1889 gehören würde. Wir meinen die soeben erschiener *Schulbibel* von Rektor Voelker in Berlin[44]). Von ihm stammte de

[44]) Die Bibel oder die heilige Schrift... für Schule und Haus. Gera Hofmann.

anonym ausgegebene „Entwurf einer Schulbibel“ in demselben Verlage vom Jahre 1887, den auch v. Schütz besprochen hat. Mit diesem grofsen Werke ist die wichtige Aufgabe — wir schicken das mit freudiger Anerkennung voran — um einen bedeutenden Schritt ihrem Ziele näher gekommen. Wir haben hier auf 800 und 332 Seiten, mit den zu besprechenden Ausnahmen, die ganze Bibel vor uns. In allen von dem Berichterstatter geprüften Stellen sind anstöfsige Ausdrücke und Abschnitte mit grofsem Takt vermieden bezw. ausgeschieden. Das altgewohnte Bild der Lutherbibel bietet sich in der gewählten Form dem Auge dar; nur die Parallelstellen, die Perikopenangaben und die weitgedruckten Stellen fehlen; im A. T. sind die messianischen Aussprüche fettgedruckt. Die Kapitelüberschriften und die Überschriften für kleinere Abschnitte sind verständig gewählt; die Worterklärungen hätten wir statt am Ende des Buches lieber unter den Seiten gesehen, wo nun auf das Register jedesmal mit der betreffenden Zahl verwiesen wird. Ob es aber richtig war, ausnahmslos bei dem überlieferten Luthertexte stehen zu bleiben, statt den revidierten Text zu geben, möchte fraglich sein. Die Lesbarkeit des Buches Hiob und vieler anderer Partieen der Bibel wird dadurch für Schule und Haus wieder erheblich erschwert. Für gänzlich verkehrt aber müssen wir es erklären, dafs der Verf. der Lehrerversuchung nicht widerstanden hat, da, wo die Bibel als Quelle nicht ausreicht, aus seinem Eigenen das ihm wünschenswert Erscheinende hinzuzufügen; das erstreckt sich bis auf die legendarischen Überlieferungen bezüglich der Todesart der Apostel Paulus und Petrus! Dafs für solche, oft recht ausführlichen Zusätze Schwabacher Lettern angewendet sind, ändert nichts an der Sachlage. Ebenso verfehlt ist in einer Bibel, welche alle vier Evangelien unverkürzt bringt, ein Leben Jesu nach denselben im Anhange. Ein weiterer Mifsgriff ist die Anordnung der Propheten nach chronologischer Reihenfolge und die Ausscheidung der Bücher der Chronika mit nur subsidiärer Heranziehung einiger Abschnitte derselben in den Büchern der Könige. Endlich können wir es nicht für gerechtfertigt halten, dafs der Verf. ganze Partieen des A. T. ausgelassen hat, weil sie ihm „für die Unterweisung in der christlichen Religion unwesentlich“ erschienen! Damit öffnen wir individueller Willkür Thür und Thor. Ausgelassen ist die Völkertafel, Gen. 10; Exod. 22, 23; 26—30, wovon nur einzelne Verse erscheinen; 33, 1—11 Gott redet mit Mose wie ein Freund, 35 bis 40. Leviticus ist auf wenigen Seiten abgemacht, der ganze Opferdienstritus fehlt; Numeri 1, 2, 5, 6, 7, 9, 19 (die rote Kuh, Hebr. 9, 13) 34. Auch das herrliche Deuteronomium erscheint in stark verkürzter Gestalt. Weitere bedeutende Auslassungen sind mir nicht aufgefallen. Das ganze Verfahren aber mufs in einer zweiten Auflage beseitigt werden, wenn nicht der Vorwurf einer bedauerlichen Prinziplosigkeit bestehen bleiben soll. Ist die Thora „für die Unterweisung in der christlichen Religion weniger wesentlich“, als z. B. der Prediger und das Hohelied, die unverkürzt wiedergegeben sind?

Dennoch bleiben wir bei unserem Urteile stehen, dafs die Voelkersche Arbeit eine in hohem Grade dankenswerte ist, die dem Gebrauche als Schul- und Volksbibel ohne Bedenken übergeben werden könnte, sobald eine Revision in der angedeuteten Richtung vorgenommen wird. Möchte sie nicht zu lange ausbleiben!

Aus dem Gesagten erhellt, warum wir nicht in der Lage sind, die *Familienbibel*[45]), die in Schwanden-Glarus erschienen ist, für den Schulgebrauch zu empfehlen, so brauchbar sie auch für den häuslichen Bedarf sein mag. Sie läfst die Chronik, das Buch Esther, das Hohelied, Obadja und Nahum einfach aus und giebt aus der Offenbarung Johannis nur 5 Seiten.

Über kirchengeschichtliche Werke behalten wir uns vor das nächste Mal zu berichten, da ohnehin einige darauf bezügliche Werke bereits in dem Abschnitte „Geschichte" des diesjährigen *Jb.* (B. 209f.) besprochen worden sind.

---

[45]) Familienbibel. Auszug aus der heiligen Schrift für häusliche Erbauung und Jugendunterricht. 2. Auflage.

Druck von Leonhard Simion, Berlin.

